

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

**ESSAI PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES**

**COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION**

**PAR
EVELYN MORIN**

**DÉFINITION DU RÔLE DE L'ORTHOPÉDAGOGUE DANS LE PARCOURS
DE FORMATION AXÉE SUR L'EMPLOI : DOUBLE PERSPECTIVE**

JUIN 2019

REMERCIEMENTS

La réalisation de cet essai marque l'aboutissement de mon cheminement scolaire à la maîtrise dans lequel j'ai appris à me dépasser. Au cours des dernières années, j'ai développé de nouvelles connaissances sur la recherche ainsi que de nouvelles compétences professionnelles et personnelles. De nombreuses personnes y ont contribué.

Tout d'abord, je voudrais exprimer ma grande reconnaissance à Nadia Rousseau, ma directrice de recherche. Tout au long de cette étude, elle a su me comprendre et me dispenser ses judicieux conseils. Par sa présence à toutes les étapes du cheminement, elle fut pour moi la guide et la mentore inspirante dont j'avais besoin pour stimuler mes réflexions et me faire explorer de nouvelles avenues. Je lui dois donc une partie importante des réflexions contenues dans cet ouvrage.

J'adresse un remerciement spécial à tous les participants de mon projet de recherche. Leur nécessaire implication et le partage de leurs expériences professionnelles ont été essentiels à l'élaboration de cet essai.

Merci à mes collègues de travail, qui tour à tour ont su m'écouter, m'orienter et me partager de précieuses informations. Par vos connaissances et vos questionnements, vous aurez su susciter les nombreuses et nécessaires remises en question de cette étude. Les élèves sont bien choyés d'avoir des intervenants aussi passionnés que vous.

Merci à ma famille pour qui l'éducation est une valeur importante. J'ai eu, grâce à vous, la chance de retrouver mon bureau d'adolescente, où j'ai pu me réfugier afin de

travailler sans mes deux mini tornades. Un merci particulier à mon père Réjean, à ma mère Lorraine et à ma sœur Émilie pour s'être relayés à garder Céleste et Marine. Merci aussi pour vos nombreuses relectures de mes textes. Merci à mes frères, pour leurs encouragements. Un merci tout spécial à Alexis, mon frère cadet, pour qui l'école a été un parcours sinueux. Merci de m'avoir montré ce que c'est, réellement, la persévérance scolaire.

Finalement, j'offre une grosse dose d'amour à mes filles Céleste, Marine et à mon conjoint David. Votre amour, vos encouragements et votre appui ont contribué à la réussite de mon projet. Merci de faire partie de mon équipe et de m'aider à grandir.

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ADEREQ	Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec
ADOQ	Association des orthopédagogues du Québec
ASP	Attestation de spécialisation professionnelle
DES	Diplôme d'études secondaires
DEP	Diplôme d'études professionnelles
EHDAA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
FMSS	Formation à un métier semi-spécialisé
FPT	Formation préparatoire au travail
LIP	Loi sur l'instruction publique
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PFAE	Parcours de formation axée sur l'emploi
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
SC	Service de consultation
SDE	Service direct à l'élève à l'extérieur de la classe ordinaire
SDI	Service direct à l'élève à l'intérieur de la classe ordinaire
SJ	Service jumelé

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Résumé des modèles de service en orthopédagogie selon la typologie de Trépanier (2005).....	20
Tableau 2: Rôle actuel des orthopédagogues auprès du PFAE, selon les répondants	37
Tableau 3: Rôle souhaités entre les orthopédagogues et les enseignants du PFAE, selon les enseignants et les orthopédagogues	39
Tableau 4: Principales recommandation pour une offre de service orthopédagogique au PFAE.....	57

LISTE DES FIGURES

<i>Figure 1.</i> Schéma des cheminements scolaires offerts à la commission scolaire investiguée.....	15
Figure 2. Collaboration entre les orthopédagogues et les enseignants du PFAE, selon les enseignants.....	34
Figure 3. Collaboration entre les orthopédagogues et les enseignants du PFAE, selon les orthopédagogues.	35
Figure 4. Collaboration actuelle de l'orthopédagogue et des enseignants du PFAE. Explications de la divergence d'opinions.	43
Figure 5. Rôles actuels des orthopédagogues dans le PFAE.	47
Figure 6. Rôles souhaités de l'orthopédagogue au PFAE, selon les répondants.	50

TABLE DES MATIERES

Remerciements	i
Liste des abréviations, des sigles et des acronymes	iii
Liste des tableaux	iv
Liste des figures	iv
Résumé	vii
Introduction	1
Chapitre I : La Problématique	3
Le parcours de formation axée sur l’emploi, les défis et la collaboration avec les services d’orthopédagogie	
1.1 Mise en contexte du Parcours de formation axée sur l’emploi	3
1.2 La diplomation des élèves issus du Parcours de formation axée sur l’emploi	5
1.3 Le Parcours de formation axée sur l’emploi et la composition des classes	6
1.3.1 La différenciation pédagogique dans le Parcours de formation axée sur l’emploi	7
1.3.2 La collaboration entre les orthopédagogues et les enseignants du Parcours de formation axée sur l’emploi	7
1.6 Question de recherche	9
Chapitre II : Le Cadre conceptuel	11
2.1 L’adaptation scolaire et les élèves handicapés ou en difficulté d’adaptation ou d’apprentissage (EHDAA)	11
2.2 Le Parcours de formation axée sur l’emploi	12
2.3 La formation préparatoire au travail	14
2.4 La formation d’un métier semi-spécialisé	14
2.5 Les services éducatifs complémentaires	16
2.6 L’orthopédagogie	17
2.7 Objectifs de l’essai	22
3.1 Étude exploratoire qualitative	25
3.2 Phase 1 : un portrait global	25
3.3 Phase 2 : une compréhension approfondie	28
3.4 Les considérations éthiques	30
3.5 Traitement et analyse	31

3.5.1	Plan d'analyse de données	31
Chapitre IV : La présentation et la discussion des résultats		33
4.1	Résultats du questionnaire en ligne	33
4.1.1	Collaboration actuelle entre les orthopédagogues et les enseignants du Parcours de formation axée sur l'emploi	33
4.1.2	Rôle actuel de l'orthopédagogue au Parcours de formation axée sur l'emploi.	36
4.1.3	Rôles souhaités entre les services offert par l'orthopédagogue et les enseignants du Parcours de formation axée sur l'emploi	39
4.2	Résultats des entrevues semi-dirigées	42
4.2.1	Collaboration actuelle entre l'orthopédagogue et les enseignants du Parcours de formation axée sur l'emploi	42
4.2.2	Rôles actuels des orthopédagogues au Parcours de formation axée sur l'emploi.....	46
4.2.3	Rôles souhaités entre les orthopédagogues et les enseignants du Parcours de formation axée sur l'emploi	49
4.3	Interprétation des orthopédagogues.....	52
4.4	Discussion des résultats	53
Chapitre V : La conclusion		61
Annexes		0
Annexe 1-	Questionnaire en ligne	0
Annexe 2-	Canevas d'entrevue individuelle	3

RÉSUMÉ

Définition du rôle de l'orthopédagogue dans le Parcours de formation axée sur l'emploi : double perspective

Le Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) s'adresse à des jeunes d'au moins 15 ans ayant de grandes difficultés scolaires. La collaboration entre l'enseignant et l'orthopédagogue de même que le travail de l'orthopédagogue auprès des élèves de ce parcours semblent être rares. Cet essai, qui adopte les paramètres d'une étude de type descriptive qualitative, a deux objectifs généraux : 1) étudier la nature de l'offre de service en orthopédagogie dans le PFAE pour mieux comprendre le rôle actuel de l'orthopédagogue dans cette voie de formation; et 2) définir quelles composantes professionnelles en orthopédagogie pourraient être utilisées dans le PFAE en soutien à l'apprentissage des élèves et en soutien aux enseignants. Selon les résultats obtenus, des pistes de bonification de l'offre de service orthopédagogique au PFAE sont proposées. Les résultats ont permis de faire ressortir les éléments relatifs aux trois catégories suivantes, soit :

- La collaboration actuelle quant aux services offerts par l'orthopédagogue et le personnel enseignants du PFAE;
- Le rôle actuel des orthopédagogues au PFAE;
- Le rôle souhaité des orthopédagogues au PFAE.

INTRODUCTION

Œuvrant dans le monde de l'éducation depuis plusieurs années, j'ai toujours eu un intérêt soutenu pour l'adaptation scolaire, notamment pour le Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE). D'ailleurs, au cours de mes précédentes expériences professionnelles, j'ai eu la chance de travailler avec diverses clientèles. J'ai d'abord effectué un stage de trois mois dans une communauté inuite située à Umiujaq. J'ai ensuite travaillé avec des jeunes ayant des troubles de comportement et d'apprentissage, puis j'ai enseigné au centre Le Grand Chemin, un centre spécialisé pour les adolescents ayant des problèmes de toxicomanie et de jeu pathologiques. Finalement, j'ai travaillé avec des jeunes ayant une déficience intellectuelle et des jeunes inscrits au PFAE. Ce programme est celui qui retient davantage mon attention, car il semble y avoir certaines lacunes, spécialement au niveau de l'offre de service en orthopédagogie. Par conséquent, j'ai remarqué que la collaboration entre le personnel enseignant et l'orthopédagogue y était rare de même que le travail de l'orthopédagogue auprès des élèves issus de ce type de cheminement. Ces observations personnelles ont été corroborées sommairement lors de discussions avec certains collègues. En effet, plusieurs d'entre eux éprouvent la même difficulté à accéder aux professionnels des services éducatifs complémentaires, notamment au service d'orthopédagogie, au sein du PFAE.

Ces discussions et mes observations ont éveillé ma curiosité et me motivent à investiguer sur le sujet. Il convient alors de situer le PFAE dans l'offre de formation à

l'enseignement secondaire et de faire ressortir les besoins des enseignants et des élèves à l'égard des services d'orthopédagogie.

CHAPITRE I : LA PROBLÉMATIQUE

LE PARCOURS DE FORMATION AXÉE SUR L'EMPLOI, LES DÉFIS ET LA COLLABORATION AVEC LES SERVICES D'ORTHOPÉDAGOGIE

Dans cette partie de l'essai, une mise en contexte du PFAE sera faite. Nous aborderons aussi les nombreux défis auxquels font face les acteurs de ce Parcours, notamment le faible taux de certification des élèves, la composition des classes hétérogènes et multiniveaux, la différenciation pédagogique et la mise en place des mesures didactiques et pédagogiques. Enfin, il sera question de la collaboration entre les orthopédagogues et le personnel enseignant du PFAE ainsi que l'attribution de ces services.

1.1 Mise en contexte du Parcours de formation axée sur l'emploi

C'est au milieu des années 1990 que la réforme de l'éducation s'est amorcée. Lors de cette réforme, le gouvernement a d'abord redéfini les missions de l'école qui sont depuis ce temps d'instruire, de socialiser et de qualifier les jeunes, pour ensuite travailler à la mise en œuvre du nouveau Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) du Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001). De 2001 à 2008, le gouvernement a apporté des changements importants aux différents régimes pédagogiques de l'éducation

préscolaire, de l'enseignement primaire et secondaire ainsi qu'en adaptation scolaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] (2008).

De ces changements, qui ont pour mission de diversifier la formation et de correspondre aux profils d'apprentissage des élèves, le ministère de l'Éducation a instauré trois parcours de formation pour les élèves de deuxième cycle du secondaire. Les deux premiers parcours mènent vers le même but, soit l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES). Il s'agit du parcours de formation générale et du parcours de formation générale appliquée. Le troisième parcours, le PFAE, est spécifiquement axé sur l'emploi. Cette troisième voie de formation, en vigueur depuis 2008 (MELS, 2008), est destinée aux élèves en grande difficulté qui se préparent à accéder à court terme au marché du travail. Il ne conduit pas à l'obtention du DES, mais plutôt à une attestation de formation émise par le ministère (MELS, 2008) devant faciliter l'accès aux emplois non spécialisés.

Le PFAE offre deux voies de formation, soit la formation préparatoire au travail (FPT) et la formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMSS). Celles-ci se distinguent par leur durée, par les programmes de formation générale et de formation pratique. Les élèves inscrits au PFAE sont des adolescents qui ont des difficultés scolaires persistantes, malgré tout le soutien qui leur a été apporté (MELS, 2008). Ces deux voies de formation s'adressent à des élèves qui ont des acquis scolaires différents.

La FPT se destine à des élèves d'au moins 15 ans dont les acquis de 6^e année, selon le PFEQ, enseignement primaire, ne sont pas réussis. Cette formation de trois ans conduit à un certificat officiel de formation préparatoire au travail émis par le Ministère de

l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec (MEES). Ensuite, les élèves se dirigeront généralement vers le marché du travail, mais dans certains cas, ils peuvent se tourner vers l'éducation aux adultes ou la FMSS (MELS, 2008).

La FMSS s'adresse elle aussi à des élèves d'au moins 15 ans. Cependant, ceux qui cheminent dans cette voie de formation doivent avoir réussi le bilan des apprentissages (6^e année) et atteint les objectifs des programmes d'études du primaire dans au moins deux des trois matières de base, soit le français, l'anglais et les mathématiques (MELS, 2008). Cette formation d'un an conduit à un certificat officiel de formation à un métier semi-spécialisé avec mention du métier décerné par le ministère de l'Éducation et un bilan des apprentissages émis par l'école. Les élèves issus de cette voie de formation pourront ensuite se diriger vers le marché du travail, l'éducation aux adultes ou parfois même vers un diplôme d'études professionnelles (DEP) lorsque des passerelles entre l'école et le centre de formation professionnelle ont été créées par la commission scolaire.

1.2 La diplomation des élèves issus du Parcours de formation axée sur l'emploi

L'obtention d'un diplôme de niveau secondaire chez les jeunes ayant des difficultés scolaires est un défi de taille (Rousseau, 2009). En effet, ces derniers semblent quitter l'école plus tôt que les autres afin de se diriger vers l'intégration professionnelle (Janosz et al., 2012). Leur départ précipité du monde scolaire risquerait ainsi de les amener vers des situations d'emploi précaire (Vultur, 2011). Ceux qui quittent l'école sans diplôme

seraient d'ailleurs plus touchés par le chômage et l'inactivité, ce qui les amènerait à vivre davantage d'isolement social par rapport à leurs pairs diplômés (Vultur, 2011). En réponse à ce constat préoccupant, le MELS, en 2008, dévoile le PFAE, dont le but premier est de soutenir les jeunes en grande difficulté dans l'acquisition de connaissances et de compétences transversales au marché de l'emploi.

1.3 Le Parcours de formation axée sur l'emploi et la composition des classes

D'entrée de jeu, le PFAE invite les enseignants à contribuer au cheminement général et professionnel des élèves qui composent les classes, soit ceux ayant des difficultés scolaires persistantes : « Il peut s'agir de problème de langage, d'attention, de perception ou de mémoire, de faiblesses dans l'utilisation de stratégies, notamment celles relatives à la métacognition. » (MELS, 2008, p. 2). De plus, le Ministère précise que ces difficultés et les nombreux échecs scolaires sont des facteurs de démotivation et ont des conséquences sur l'estime de soi et la reconnaissance sociale des élèves.

Les enseignants se retrouvent donc à composer avec ces diverses facettes de la réalité et à enseigner dans des classes hétérogènes et multiniveaux. Ils ont le mandat de faire cheminer chaque élève le plus possible dans leur apprentissage (MELS, 2008). Ils se retrouvent alors en face d'élèves ayant des besoins nombreux et multiples. Cet état de fait est reconnu par le ministère de l'Éducation de l'époque lorsqu'il mentionne qu'« en raison de la grande diversité des acquis des élèves, ce programme pose de réels défis au regard de la différenciation des apprentissages » (MELS, 2008, p. 1).

1.3.1 La différenciation pédagogique dans le Parcours de formation axée sur l'emploi

La différenciation pédagogique au sein de ce Parcours constitue une compétence centrale pour les enseignants qui y travaillent. D'ailleurs, de nombreux auteurs (Bergeron, Vienneau et Rousseau, 2014; Caron, 2008; Curonici, Joliat et McCulloch, 2006; Gillig, 2006; Guay, Legault et Germain, 2006; Hume, 2009) reconnaissent que les élèves apprennent à des rythmes différents et qu'ils n'abordent pas tous les tâches avec le même niveau de préparation. Dans le contexte du Parcours, les enseignants doivent tenir compte des besoins particuliers de chacun pour choisir les éléments du contenu disciplinaire à privilégier selon leur niveau de développement des compétences (MELS, 2008). Il ne suffit pas de présenter à ces élèves les mêmes activités qu'aux autres, mais bien de mettre en place des mesures didactiques et pédagogiques qui pourraient modifier la vision entière du fonctionnement de la classe (Curonici et al., 2006; Tardif et Levasseur, 2010; Theis, Giguère, Martin et Myre Bisailon, 2009).

1.3.2 La collaboration entre les orthopédagogues et les enseignants du Parcours de formation axée sur l'emploi

Bien que la Loi sur l'instruction publique (LIP) et le PFEQ mentionnent que tous les élèves ont droit à leur différence et de recevoir l'aide nécessaire à leurs apprentissages, peu de jeunes issus de l'adaptation scolaire auraient suffisamment accès aux services complémentaires, particulièrement au PFAE (Rousseau, Samson et Ouellet, 2012).

Malgré des interventions pédagogiques diversifiées, Laplante (2012) affirme qu'il reste évident que certains élèves en difficulté ne reçoivent pas le soutien nécessaire. Les résultats d'une recherche réalisée par Rousseau et al. (2012) confirment qu'il est difficile d'accéder à des services complémentaires en soutien aux élèves inscrits au PFAE. De plus, Fréchette et Rousseau (2016) témoignent que bien que plusieurs services complémentaires soient mis à la disposition des élèves de ces parcours, certains d'entre eux, comme l'orthopédagogie, sont jugés insuffisants compte tenu des besoins importants manifestés par les élèves, notamment parce que les élèves des parcours généraux et appliqués auraient souvent priorité d'accès. D'ailleurs, le Conseil supérieur de l'éducation (1996, cité dans la Politique de l'adaptation scolaire [MEQ, 1999]) identifiait déjà plusieurs irritants, entre autres la nature du soutien dont dispose le personnel enseignant. Ce soutien peut se retrouver sous plusieurs formes telles que la préparation, la planification et l'évaluation d'interventions en collaboration avec des services complémentaires parmi lesquels nous retrouvons l'orthopédagogie.

Bien qu'il semble peu utilisé dans les PFAE, le service d'orthopédagogie semble être une solution adéquate afin d'apporter un support aux enseignants et aux élèves qui gravitent dans ce cheminement. En effet, les orthopédagogues travaillent auprès d'élèves en difficulté d'apprentissage. Les chercheurs ne font cependant pas l'unanimité autour de la définition de ce qu'est un trouble d'apprentissage ou une difficulté d'apprentissage (Goupil, Comeau et Michaud, 1994; Tardif et Levasseur, 2010; Wong, 2004). Plusieurs courants de pensée tentent d'expliquer la nature de ces problématiques d'apprentissage et orientent les interventions comme bon leur semble (Goupil et al., 1994). En conséquence,

le domaine de l'orthopédagogue semble ne pas offrir une seule réalité de pratique, mais bien plusieurs réalités. D'ailleurs, il est possible d'observer une diversification des besoins des personnes qui présentent des difficultés d'apprentissage ainsi qu'une diversité des milieux de pratique de l'orthopédagogue (Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec [ADEREQ], 2015). Ainsi, le rôle de l'orthopédagogue semble être variable et assujéti aux différents contextes et milieux de travail (Office des professions du Québec, 2014). Il apparaît donc de plus en plus important de nous interroger sur le rôle que pourrait occuper l'orthopédagogue au sein du PFAE, d'autant plus que « le fait d'étudier au PFAE semble nuire à l'accessibilité à ce service » (Fréchette et Rousseau, 2016, p. 20). D'ailleurs, tout comme ces auteures, on peut être perplexe sur le fait de limiter l'accès à l'orthopédagogie pour les élèves qui fréquentent ce Parcours, alors que les jeunes issus de ces milieux sont souvent reconnus comme ceux qui en ont le plus besoin compte tenu des difficultés importantes qu'ils présentent en matière d'apprentissage.

1.6 Question de recherche

Considérant les objectifs de formation générale et professionnelle du PFAE, les grands défis d'apprentissage à qui est destiné ce parcours et la nécessité de mieux soutenir les enseignants qui y travaillent, cet essai cherche à répondre à la question suivante : Quels rôles pourraient jouer l'orthopédagogue à l'égard des besoins des jeunes et des enseignants qui œuvrent au PFAE?

Nous aborderons cette question sous deux angles différents : la perspective de l'enseignant et la perspective de l'orthopédagogue.

- Quel pourrait être le rôle de l'orthopédagogue dans le Parcours de formation axée sur l'emploi en soutien à l'apprentissage des élèves?
- Quel pourrait être le rôle de l'orthopédagogue dans le Parcours de formation axée sur l'emploi en soutien à l'enseignant?

CHAPITRE II : LE CADRE CONCEPTUEL

Dans le chapitre précédent, nous avons constaté que les enseignants et les élèves au PFAE semblent manifester certains besoins à l'égard du service d'orthopédagogie. Afin de mieux comprendre les concepts qui sont en jeu dans cet essai, nous ferons d'abord un bref survol des écrits concernant l'adaptation scolaire au Québec. Nous allons ensuite situer le PFAE dans l'offre de formation au secondaire. Enfin, nous présenterons la situation des services complémentaires à partir de quelques écrits disponibles, avant de dresser un court portrait de la profession d'orthopédagogue au Québec.

2.1 L'adaptation scolaire et les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)

Depuis plusieurs années, le terme « adaptation scolaire » est utilisé pour indiquer les services éducatifs mis en place pour répondre aux besoins des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), et ce, malgré le fait qu'ils cheminent au préscolaire, au primaire ou au secondaire (Boudreau, 2012). Pour Legendre (2005), l'appellation EHDA comprend l'ensemble de mesures et d'activités dont l'objet est de venir en aide aux élèves qui éprouvent des difficultés d'harmonisation dans leur fonctionnement scolaire. Ce même auteur stipule que les classes spéciales, dont l'enseignement est habituellement donné par des enseignants détenant un baccalauréat en

enseignement en adaptation scolaire et social, font partie de l'adaptation scolaire puisque le but est de répondre aux besoins des EHDAA. Il existe différents types de classes spéciales et l'appellation de ces dernières semble varier d'une commission scolaire à une autre.

Les EHDAA peuvent se retrouver dans des classes dites régulières ou en adaptation scolaire. Cette appellation renvoie aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage persistantes, incluant la dyslexie et la dysorthographe, des troubles du comportement, un trouble de langage, une déficience intellectuelle légère, un trouble du spectre de l'autisme et un trouble de psychopathologie (MELS, 2007).

Outre les EHDAA, le PFAE peut également accueillir des élèves à risque. Cette désignation, qui n'est pas comprise dans l'EHDAA, renvoie aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou des troubles du comportement. Ainsi, ces élèves peuvent particulièrement être à risque au regard de l'échec scolaire et de la socialisation (MELS 2007).

2.2 Le Parcours de formation axée sur l'emploi

Le PFAE constitue un parcours de formation qui s'inscrit dans le champ de l'adaptation scolaire. Rappelons que ce parcours offre deux voies de formations, soit la formation préparatoire au travail (FPT), qui accueille des jeunes de 15 ans n'ayant pas les acquis du troisième cycle primaire, et la formation menant à l'exercice d'un métier semi-spécialisé (FMSS), qui accueille des jeunes de 15 ans n'ayant pas les acquis du premier

cycle du secondaire. Il semble difficile de dresser un portrait type d'élèves fréquentant ce parcours puisque ces derniers éprouvent une variété de difficultés. Par exemple, il peut s'agir d'un problème de langage, d'un problème d'attention, d'un problème de perception ou d'un problème de mémoire, de faiblesses dans l'utilisation de stratégies, notamment celles relatives à la métacognition, d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme et même de ceux ayant une déficience intellectuelle (MELS, 2008).

Outre la composition de la classe, le PFAE se distingue par une formule pédagogique et organisationnelle différente de celle du cheminement régulier. La majeure distinction de cette formule pédagogique est l'alternance travail-études. Celle-ci permet aux élèves d'essayer plusieurs situations de travail liées à des métiers semi-spécialisés. Elle aide à développer les compétences, les connaissances et les attitudes nécessaires pour s'insérer dans le monde du travail et s'y maintenir. Cela est également favorable pour susciter l'intérêt et la motivation des élèves à l'égard de l'école et du monde du travail. Elle permet également de contribuer à la construction de leur identité (MELS, 2008). L'alternance travail-études fait d'ailleurs partie des deux voies de formation offertes au PFAE.

2.3 La formation préparatoire au travail

La FPT est une formation qui s'échelonne sur trois ans et conduit à un Certificat de formation préparatoire au travail émis par le MEQ. Cette formation permet d'initier les jeunes à la vie en société et au marché du travail. Elle permet aussi de travailler simultanément les matières de base, soit l'anglais, le français et les mathématiques. Elle s'adresse à des élèves d'au moins 15 ans dont le bilan des apprentissages n'a pas atteint les objectifs des programmes d'études au primaire en langue d'enseignement et en mathématique (le bilan de 6^e année n'est pas réussi). Le contenu des programmes de formation est déterminé en tenant compte des caractéristiques et des besoins des élèves, de façon à permettre à chacun de progresser selon son rythme. La FPT conduit généralement au marché du travail, mais suivant sa réussite, les élèves peuvent avoir accès à la FMSS (MELS, 2008). La réussite du programme de la FPT réside dans la réussite du stage et non de la formation générale (MELS, 2008).

2.4 La formation d'un métier semi-spécialisé

La FMSS est une formation d'un an dans le programme. Elle conduit à l'obtention d'un Certificat de formation à un métier semi-spécialisé avec mention du métier décerné par le MEES. À ce certificat s'ajoute un bilan des apprentissages transmis par l'école. Cette voie de formation s'adresse à des élèves d'au moins 15 ans et tout comme la FPT, elle exerce une pédagogie d'alternance travail-études. Les élèves qui cheminent en FMSS doivent avoir réussi le bilan des apprentissages et atteint les objectifs des programmes

d'étude du primaire dans au moins deux des trois matières de base (français, anglais et mathématique) (MELS, 2008). Les élèves issus de cette voie de formation pourront ensuite se diriger vers le marché du travail, l'éducation aux adultes ou parfois même vers un diplôme d'études professionnelles (DEP), une attestation de spécialisation professionnelle (ASP) dans la mesure où des passerelles entre l'école secondaire et le centre de formation professionnelle ont été créées par la commission scolaire.

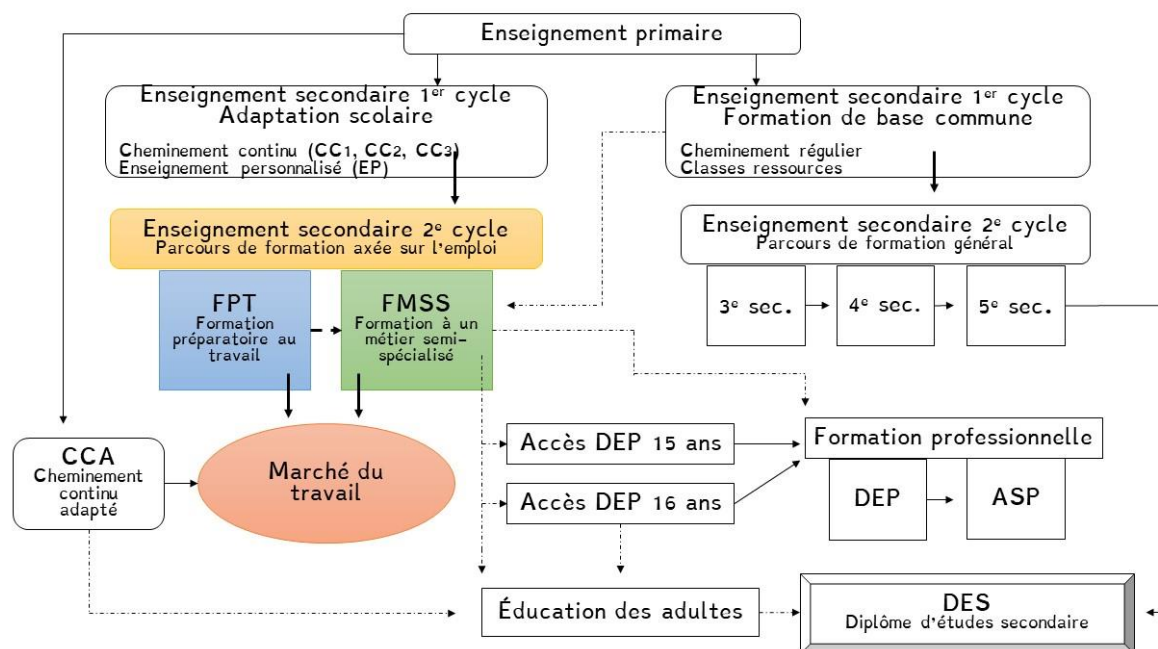


Figure 1. Schéma des cheminement scolaires offerts à la commission scolaire investiguée.

Le schéma qui précède permet de situer le PFAE selon les différents cheminement scolaires au Québec. Les voies de formation « cheminement continu adapté (CCA),

cheminement continu (CC), enseignement personnalisé (EP) et accès DEP » peuvent varier d’une commission scolaire à une autre.

2.5 Les services éducatifs complémentaires

Bien que peu d’écrits abordent les services éducatifs complémentaires au Québec (Fréchette et Rousseau, 2016; Tardif et Levasseur, 2010), ces derniers sont reconnus par le MEQ comme étant essentiels à l’établissement d’un climat scolaire stimulant et dynamique (MEQ, 2002). Afin de permettre l’accès à la réussite pour un plus grand nombre d’élèves, le gouvernement québécois a instauré des mesures destinées à répondre aux besoins des élèves ayant des caractéristiques différentes (MEQ, 2002). D’ailleurs, selon le MELS (2008), les élèves en difficulté peuvent bénéficier de services éducatifs complémentaires. Ces services sont offerts par des personnes-ressources en concertation avec le personnel enseignant. Cette collaboration a pour but de mettre en œuvre des interventions planifiées afin de soutenir les élèves dans l’atteinte de leurs objectifs (Fréchette et Rousseau, 2016). Selon les auteures, les professionnels travaillant au milieu des services complémentaires accompagnent les élèves en fonction de leurs caractéristiques personnelles et de leurs besoins, leur permettant ainsi de cheminer le plus possible vers la réussite.

Comme le précise Boudreau (2012), les services complémentaires touchent les services de soutien, d’aide à l’élève, de vie scolaire et de prévention. Par exemple, les services donnés par les psychologues, les orthophonistes, les travailleurs sociaux, les

psychoéducateurs et les orthopédagogues relèveraient ainsi des services complémentaires offerts aux élèves. D'ailleurs, selon le MEQ, depuis 2002, le service d'orthopédagogie fait désormais partie intégrante des services complémentaires dans son cadre de référence.

2.6 L'orthopédagogie

Au Québec, selon le dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 2005), l'orthopédagogie est définie comme étant un domaine de savoirs et d'études permettant l'intervention des enseignants et des parents auprès des élèves en difficulté. Il s'agit ainsi d'un service pédagogique destiné aux élèves en difficulté en contexte de scolarisation, en lecture, en écriture, en mathématiques de même qu'au regard des stratégies d'autorégulation.

L'ADEREQ (2015) précise que l'orthopédagogie s'inscrit dans une logique d'apprentissage plutôt qu'une logique d'acquisition. La logique d'apprentissage relève d'une intention pédagogique et didactique, et de sa réalisation provoquée par un acteur, tandis que la logique d'acquisition est considérée comme un processus naturel, personnel et spontané. Ainsi, l'apprentissage semble être un phénomène complexe inspiré par l'expérience de l'apprenant, mené par ses buts, au sein d'un environnement où les approches pédagogiques et didactiques jouent un rôle décisif. Lorsque l'apprenant présente des difficultés en lien avec ses apprentissages, le rôle de l'orthopédagogue tend à prendre de l'importance.

L'orthopédagogue intervient selon différentes modalités et auprès de différentes personnes dans divers milieux, par exemple, en milieux scolaires, dans les services de la santé et les services sociaux, les centres de la petite enfance et les cliniques privées (Office des professions du Québec, 2014). Il semble exercer sa profession majoritairement en milieu scolaire, au primaire, au secondaire ainsi qu'au postsecondaire, soit au secteur privé ou au secteur public (Office des professions du Québec, 2014). Cet essai ne s'attardera pas au rôle de l'orthopédagogue au secteur privé puisque peu de lectures abordent le sujet et que dans le cadre de cette étude, les rôles joués par ce dernier au sein du PFAE sont prioritaires.

Au secteur public, l'orthopédagogue travaille avec des élèves de niveau primaire, secondaire ou postsecondaire. Il semble intervenir davantage dans le cadre de services complémentaires, partageant son travail entre un soutien aux enseignants, aux parents ainsi qu'aux élèves. L'orthopédagogue collabore également avec les autres professionnels du milieu (Laplane, 2012; Office des professions du Québec, 2014). La nature de ses interventions peut prendre diverses formes et s'inspirer de différents modèles. Chaque modèle de service semble répondre aux besoins des élèves en difficulté et de leurs enseignants. Ces modèles de service seraient aussi adaptés afin de prévenir l'apparition de difficultés (Trépanier, 2005).

La typologie de Trépanier (2005), s'inspirant des modalités de scolarisation du système de type cascade, qui provient d'un modèle américain de normalisation proposé par le Comité provincial de l'enfance inadaptée, permet de situer le travail de

l'orthopédagogue. Selon cette typologie, quatre modèles de services pouvaient être observés dans lesquels le rôle de l'orthopédagogue se voit moduler. Le premier modèle de service regroupe les interventions de l'orthopédagogue en lien direct avec l'élève, le tout s'effectuant à l'intérieur de la classe ordinaire (SDI). Le second modèle de service est un modèle où les interventions de l'orthopédagogue sont en lien direct avec l'élève, à l'extérieur de la classe ordinaire (SDE). Le troisième modèle de service est celui où les interventions de l'orthopédagogue sont offertes en service de consultation (SC) auprès de l'enseignant de la classe ordinaire. Le quatrième modèle de service comporte la combinaison ou le jumelage de modèles de service d'enseignement en adaptation scolaire (SJ) (Trépanier, 2005). Le tableau 1 présente ces différents modèles de même que leurs principales caractéristiques.

Tableau 1

*Résumé des modèles de service en orthopédagogie
selon la typologie de Trépanier (2005)*

Catégories	Modèles de service
Service direct à l'élève à l'intérieur de la classe ordinaire (SDI)	<p>Team-teaching ou co-enseignement Partage de la tâche entre deux intervenants en classe ordinaire. Ils partagent les responsabilités de la planification, de l'intervention et de l'évaluation.</p> <p>Enseignement parallèle Groupe partagé en deux sous-groupes et les deux intervenants font la même leçon ou des contenus complémentaires. Enseignement coopératif, atelier d'apprentissage.</p> <p>Enseignement complémentaire L'enseignant fait sa leçon normalement et l'autre professionnel intervient selon ses observations et les besoins immédiats.</p> <p>Enseignement alternatif ou soutien aux activités d'apprentissage L'enseignant et le professionnel prennent chacun la responsabilité d'une partie du contenu. Ils expliquent, illustrent les propos émis par l'autre intervenant à travers des activités de mise en situation. Le professionnel peut ainsi intervenir auprès d'un sous-groupe en difficulté. Il enseigne des stratégies pour réussir.</p> <p>Looping ou affectation pluriannuelle L'enseignant garde son groupe d'élèves plus d'une année.</p>
Service direct à l'élève à l'extérieur de la classe ordinaire (SDE)	<p>Dénombrement flottant Quelques périodes par semaine, intervention en 1 pour 1. Pour des élèves nécessitant une rééducation intensive.</p> <p>Classe ressource Quelques périodes par semaine, petit groupe d'élèves qui font partie d'un groupe ordinaire.</p> <p>Classe spécialisée ou classe d'appoint Pour une durée d'un an, réintègre une classe ordinaire l'année suivante. P. ex., classe de maturation entre la maternelle et la première année, classe de présecondaire.</p> <p>Classe adaptée Temps complet dans un groupe réduit, à l'intérieur d'une école ordinaire. Possibilité d'intégration partielle en classe ordinaire.</p>

Catégories	Modèles de service
	Looping ou affectation pluriannuelle Attribution d'un même élève ou d'un même groupe d'élèves à un orthopédagogue pour plus d'une année scolaire. Ce modèle peut accompagner un autre modèle de service.
Service de consultation (SC)	Orthopédagogue-consultant ou orthopédagogue ressource Agit à temps complet à titre de consultant ou de ressource pour le personnel enseignant des classes ordinaires qui intervient auprès d'élèves en difficulté. Équipe de soutien à l'enseignant ou consultation en collaboration ou en équipe de résolution de problèmes Réalisé par une équipe de professionnels enseignants et non-enseignants. Approche coopérative de résolution de problèmes.
Service jumelé (SJ)	Jumelage de modèles de service Intervient à la fois auprès de l'enseignante et de l'élève, tant en classe que hors classe.

En résumé, dans chaque catégorie du tableau, l'orthopédagogue est amené à soutenir l'apprentissage et la réussite de l'élève en difficulté, soit en intervenant directement auprès de lui ou en collaborant avec son enseignante. Par ailleurs, en fonction des milieux et de l'ordre d'enseignement, la forme que prendra cette démarche orthopédagogique peut varier, notamment en ce qui concerne les rôles précis et les domaines où se situe cette intervention. Indépendamment des contextes, les compétences professionnelles des orthopédagogues gravitent autour de quatre domaines; l'évaluation-intervention, le professionnalisme-éthique, la collaboration-coopération et la communication-gestion (ADOQ, 2018).

L'orthopédagogue est appelé à travailler auprès des apprenants à la formation générale des jeunes, à la formation générale des adultes, au collégial, à l'université et même auprès des apprenants issus des milieux hospitaliers (ADEREQ, 2015). Selon l'Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ, 2013), l'orthopédagogue effectue diverses tâches. Il dépiste, identifie et évalue les difficultés et les troubles d'apprentissage scolaire dans le domaine du langage parlé et écrit, du raisonnement logico-mathématique et du développement psychomoteur. Il apprend aux élèves, en groupe ou individuellement, à lire, à écrire et à raisonner au moyen de techniques de l'orthopédagogie. Il établit des programmes d'études adaptés aux besoins des élèves. Il intervient en milieu familial auprès des parents en les encadrant et en leur fournissant un support éducatif. Finalement, l'orthopédagogue travaille en partenariat avec la communauté éducative (ADEREQ, 2015). Selon l'Association, il doit donc agir en tant qu'« agent pivot, de médiateur entre l'apprenant, les objets de savoirs, de divers contextes d'enseignement-apprentissage et les différents intervenants scolaires ou extrascolaires gravitant autour de l'apprenant » (p. 13). Ainsi, le rôle de l'orthopédagogue semble être variable et assujéti aux différents contextes et milieux de travail (Office des professions, 2014).

2.7 Objectifs de l'essai

Comme Fréchette et Rousseau (2016), nous supposons que l'offre de service en orthopédagogie est jugée insuffisante, voire quasi absente auprès des élèves issus du

PFAE, notamment parce que ceux des parcours généraux et appliqués auraient souvent priorité d'accès. Ainsi, nous tenterons dans un premier temps d'analyser la nature de l'offre de service en orthopédagogie dans le PFAE, pour ensuite mieux comprendre le rôle actuel de l'orthopédagogue dans ce parcours. Dans un deuxième temps, nous tenterons de définir quelles compétences professionnelles en orthopédagogie pourraient être utilisées dans les PFAE en soutien à l'apprentissage des élèves et en soutien aux enseignants.

Cet essai portant sur les services d'orthopédagogie à l'égard des besoins de soutien des enseignants et des élèves au PFAE comprend deux objectifs généraux :

1. Délimiter le rôle que pourrait jouer l'orthopédagogue en soutien aux enseignants qui œuvrent au Parcours de formation axée sur l'emploi.
2. Délimiter le rôle que pourrait avoir l'orthopédagogue en soutien à l'apprentissage des élèves inscrits au Parcours de formation axée sur l'emploi.

Selon les résultats obtenus, des pistes de bonification de l'offre de service orthopédagogique au PFAE seront proposées.

En s'interrogeant sur les besoins des enseignants et des élèves à l'égard des services d'orthopédagogie, cet essai permettra d'explorer et de mieux définir les compétences professionnelles attendues de l'orthopédagogue en contexte de PFAE. Qui plus est, l'essai permettra d'offrir un portrait éclairé des rôles susceptibles de soutenir tant

les enseignants que les jeunes au sein de ce parcours. Le chapitre suivant présente une esquisse de la démarche méthodologique sous-jacente à ce projet.

CHAPITRE III : ESQUISSE MÉTHODOLOGIQUE

L'exploration des rôles de soutien aux enseignants et aux élèves qui gravitent au PFAE repose sur une approche qualitative.

3.1 Étude exploratoire qualitative

Cet essai adopte les paramètres d'une étude de type descriptive qualitative puisqu'elle tend à mettre l'accent sur les perceptions ainsi que les sentiments des enseignants du PFAE et des orthopédagogues en lien avec les rôles que pourraient jouer ces derniers (Fortin, 2010). Pour ce faire, deux outils de collecte d'informations ont été ciblés à chacune des phases de la réalisation de l'essai.

Ce projet de recherche comprend deux phases, soit un portrait global, et une compréhension approfondie.

3.2 Phase 1 : un portrait global

La sollicitation d'enseignants du PFAE et d'orthopédagogues en enseignement secondaire ou au PFAE œuvrant au sein d'une commission scolaire du Centre-du-Québec s'est faite par le biais de la direction d'établissement. Suivant une réponse positive de la commission scolaire, un courriel d'invitation à participer à l'étude fut acheminé à huit enseignants et trois orthopédagogues. Un questionnaire en ligne composé de plusieurs

formes questions a été envoyé aux enseignants et aux orthopédagogues par courriel au même moment où nous avons envoyé l'invitation. La participation des enseignants du Parcours et la participation des orthopédagogues se sont faites sur une base volontaire.

Nombre de participants

Pour la première phase de la collecte de données, six participants ont rempli le questionnaire en ligne, soit quatre enseignants et deux orthopédagogues. De ces enseignants, deux œuvrent à temps plein au PFAE. Les deux autres enseignants répondants travaillent à temps partiel dans ce cheminement. Les deux répondants orthopédagogues travaillent à temps plein au sein de cette profession et ils ne sont pas appelés à accompagner des élèves au PFAE.

Questionnaire en ligne

Le questionnaire composé de 20 questions a été élaboré à partir du référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie (ADEREQ, 2015). Il ne convenait pas de se servir d'un questionnaire existant, puisque le but de l'essai était de recueillir de l'information factuelle sur le rôle que pourrait jouer l'orthopédagogue dans le PFAE.

Le choix d'utiliser un questionnaire en ligne lors de la première phase de l'étude est essentiellement justifié par des raisons économiques et temporelles. La taille de la commission scolaire choisie demande une grande disponibilité au niveau des

déplacements. Ainsi, le questionnaire en ligne peut être distribué à des groupes de toute taille auprès des gens d'un vaste territoire (Paugam, 2012) et rempli à tout moment.

Le questionnaire élaboré comporte plusieurs formes de questions, soit des questions ouvertes, fermées et filtrées. Il apparaissait avantageux d'utiliser des questions ouvertes, soit les questions 4, 9, 10, 11, 13, 14, 16, 18, 19 et 20. Celles-ci permettent de recueillir l'information telle que le participant le perçoit (Fortin, 2010; Paugam, 2010). Les deux questions fermées, soit les questions 1 et 2, permettent de dresser un portrait des répondants (Bréchon, 2011). Les questions filtrées permettent d'adapter le questionnement aux caractéristiques des répondants. Par exemple, certaines questions s'adressent uniquement aux orthopédagogues (questions 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19), alors que d'autres s'adressent uniquement aux enseignants (questions 4, 5, 6).

L'anonymat lors de la passation des questionnaires incite les répondants à exprimer leur opinion librement (Fortin, 2010). Le questionnaire développé a subi une mise à l'essai auprès de quatre volontaires (deux étudiants en adaptation scolaire et deux étudiants en orthopédagogie) avant le début de la collecte de données afin de s'assurer de sa clarté de même que la fonctionnalité du système en ligne. Le temps moyen prévu de passation du questionnaire était d'environ 15 minutes.

Nous avons utilisé une plate-forme de type « *Survey-planet* » afin de recueillir les données. Le questionnaire a été élaboré à l'aide des compétences professionnelles en orthopédagogie telles que définies actuellement (ADEREQ, 2015).

Précisons qu'à la fin du questionnaire, nous avons offert aux participants la possibilité de confirmer leur intérêt à participer à une entrevue de type semi-dirigée, outil de collecte privilégié à la phase 2 de la recherche.

3.3 Phase 2 : une compréhension approfondie

À la suite de l'analyse de données provenant du questionnaire en ligne, les enseignants au PFAE et les orthopédagogues ayant confirmé leur intérêt pour participer à une entrevue ont été contactés. L'entrevue semi-dirigée avait pour objectif d'approfondir les rôles que pourrait jouer l'orthopédagogue auprès des élèves et des enseignants du PFAE et à assurer le bien-fondé de certaines conclusions découlant de l'analyse des données du questionnaire en ligne. Les propos tenus lors de l'entrevue semi-dirigée ont été enregistrés sur bande audio. La prise de notes a également été utilisée par l'étudiante. L'entrevue individuelle semi-dirigée a eu lieu dans le milieu de travail des participants selon leur disponibilité. Chaque entrevue a duré approximativement 40 minutes.

Nombre de participants

Pour la deuxième phase de la collecte de données, trois participants ont complété l'entrevue semi-dirigée. De ces participants, deux sont enseignants au sein du PFAE et un participant est orthopédagogue dans une école secondaire. L'enseignant n° 1 travaille comme enseignant-orthopédagogue au primaire depuis deux ans et fait de la suppléance

dans les PFAE depuis quatre ans. L'enseignant n° 2 œuvre au sein des PFAE depuis 15 ans. L'orthopédagogue compte 19 ans d'expérience, dont 10 au secondaire.

Entrevue semi-dirigée :

En deuxième phase, l'entrevue semi-dirigée permet d'avoir accès aux arguments derrière les rôles de l'orthopédagogue évoqués dans le questionnaire. L'entrevue semi-dirigée est un outil de consultation qui permet de documenter les perceptions des participants à l'égard des rôles évoqués. L'entrevue individuelle semi-dirigée possède l'avantage de permettre l'approfondissement par le participant de son discours, mais aussi, par l'entremise d'une grille d'entretien, d'autoriser une comparaison de l'ensemble des discours recueillis (Bréchon, 2011). Le protocole d'entrevue comportait trois questions ouvertes. Ces questions ont été élaborées selon les trois catégories résultant du questionnaire en ligne.

L'entrevue, d'une durée de 40 minutes chacune, a été réalisée dans divers milieux selon la convenance des participants et selon leur disponibilité.

Justification de la taille de l'échantillon

L'échantillonnage s'est fait par convenance puisque les participants ont été sélectionnés sur la base de critères précis et selon leur disponibilité (Fortin, 2010). Toujours selon l'auteur, la principale limite de cette méthode provient de l'échantillon lui-

même. En effet, cet échantillon se compose uniquement de personnes ayant choisi de participer sur une base volontaire. En conséquence, il est impossible de connaître au préalable leurs caractéristiques et de les comparer à celles des personnes qui décident de ne pas le faire.

Dans cet essai, les critères d'inclusion étaient : les participants « enseignants » doivent être enseignants au PFAE dans la commission scolaire participante et les participants « orthopédagogues », au PFAE ou non, doivent travailler dans des écoles secondaires de la même commission scolaire, où il y a un PFAE. Les critères d'exclusion étaient les enseignants des groupes réguliers, les enseignants des groupes en adaptation scolaire au primaire, les orthopédagogues au primaire, les orthopédagogues travaillant au privé, les directions d'école, le personnel de soutien et les élèves.

Dans les recherches qualitatives, la taille de l'échantillon est rarement prédéterminée (Fortin, 2010). Pour cet essai, l'échantillon était petit puisque nous cherchions à recueillir des données riches auprès d'un petit groupe de participants et ainsi explorer un contexte peu étudié à ce jour.

3.4 Les considérations éthiques

Le présent projet de recherche respecte le code de déontologie établi par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Un certificat d'éthique, dont le numéro est le CER-16-228-07.05, a été émis le 28 octobre 2016.

3.5 Traitement et analyse

Dans cette section, il sera question du traitement et de l'analyse de données recueillies pour cet essai. Le processus d'analyse de données de la phase 1 : un portrait global sera présenté, puis la phase 2 : une compréhension approfondie sera traitée.

3.5.1 Plan d'analyse de données

Puisqu'il s'agit d'une étude qualitative de type descriptif, le processus d'analyse de données n'est pas linéaire ni prévisible (Fortin, 2010). Un processus d'allers-retours entre la collecte de donnée et la description du phénomène est utilisé afin d'analyser les données.

Dans un premier temps, pour la phase 1 – le questionnaire en ligne –, l'analyse de contenu a été utilisée. Ce type d'analyse permet une réflexion continue sur la signification des données et l'explication des thèmes, soit la collaboration actuelle des services d'orthopédagogie avec les acteurs du PFAE, les rôles actuels de l'orthopédagogue dans le Parcours et les rôles souhaités des services d'orthopédagogie au sein du PFAE.

Dans un deuxième temps, pour l'analyse des données de la phase 2, l'analyse de type inductive a été utilisée. Ce type d'analyse se fait sur les données sans être contraint par un cadre théorique (Fortin, 2010). Les données ont d'abord été retranscrites directement sur un support informatique (Bréchon, 2011; Fortin, 2010). Une transcription

partielle du verbatim a été effectuée afin d'épurer le texte des redondances et d'éliminer les digressions et les parties qui n'ont pas de liens évidents avec la recherche (Savoie-Zajc, (1997), citée dans Gauthier et Bourgeois, 2016). Ensuite, c'est par plusieurs relectures très attentives des entrevues que les textes ont été découpés en fonction des thématiques qui apparaissaient à la phase 1, le tout s'effectuant en ayant l'esprit imprégné du corpus (Bréchon, 2011; Fortin, 2010). À la lumière des thématiques obtenues, une grille unique de catégories a été établie en éliminant celles qui semblaient marginales et en regroupant plusieurs catégories. L'étape du découpage a été réalisée à l'aide du logiciel d'analyse du type « *Free Mind* ». Une fois le découpage terminé, le processus d'inférence a pu débuter. Ce processus réflexif permet d'établir un lien entre les formes du discours et la réalité sociale étudiée (Bréchon, 2011). Ainsi, l'attention a été portée sur les discours recueillis sur chaque thématique et les discours de chaque personne interviewée.

Finalement, l'analyse de données de la phase 1 et 2 permet de poser un regard sur les rôles de l'orthopédagogue dans les PFAE. Cette analyse met en relation les perspectives des enseignants œuvrant dans ces parcours et les orthopédoques travaillant dans ces milieux.

CHAPITRE IV : LA PRÉSENTATION ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

Les résultats et les éléments de discussion de cette étude exploratoire sont exposés dans cette partie en fonction des deux phases de collecte de données : les résultats du questionnaire en ligne, qui permet de dégager un portrait plus général, et les entrevues semi-dirigées, qui permettent d'accéder à une compréhension approfondie des rôles évoqués de l'orthopédagogue au PFAE.

4.1 Résultats du questionnaire en ligne

Nous avons regroupé les résultats du questionnaire en ligne selon trois catégories : la collaboration actuelle entre les orthopédagogues et les enseignants du PFAE, le rôle actuel de l'orthopédagogue au PFAE, et le rôle souhaité de l'orthopédagogue au PFAE.

4.1.1 Collaboration actuelle entre les orthopédagogues et les enseignants du Parcours de formation axée sur l'emploi

Les résultats présentent d'abord la perspective des enseignants avant d'aborder celle des orthopédagogues.

Vision des enseignants œuvrant au Parcours de formation sur la collaboration entre les services d'orthopédagogie et les enseignants de cette voie de formation

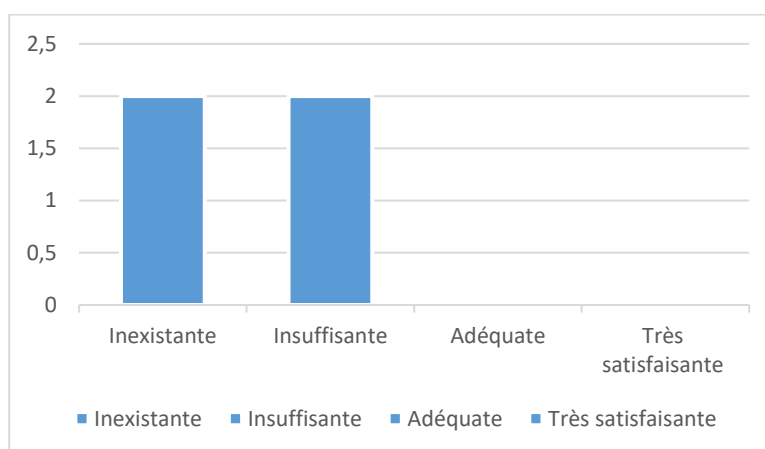


Figure 2. Collaboration entre les orthopédagogues et les enseignants du PFAE, selon les enseignants.

Selon les enseignants ayant participé au sondage, la moitié des répondants ($n=2$) qualifient la collaboration entre les services offert par l'orthopédagogue et les enseignants du PFAE dans leur école d'insuffisante, tandis que les autres répondants affirment que la collaboration entre ces deux milieux est inexistante ($n=2$).

Vision des orthopédagogues sur la collaboration entre les services d'orthopédagogie et les enseignants du Parcours de formation axée sur l'emploi

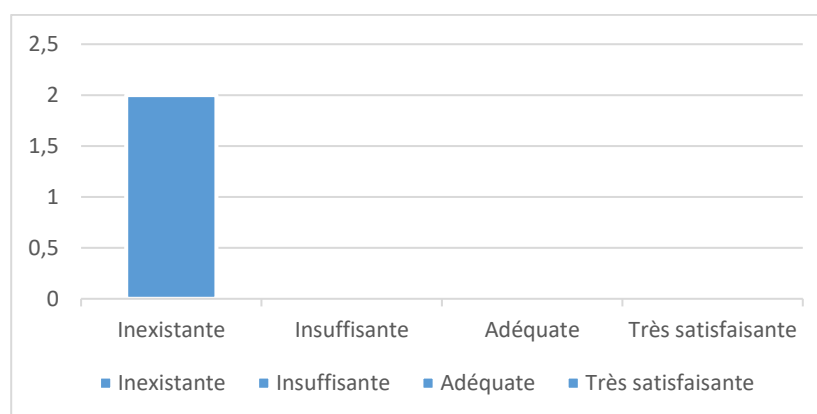


Figure 3. Collaboration entre les orthopédagogues et les enseignants du PFAE, selon les orthopédagogues.

Les orthopédagogues ayant répondu au questionnaire ne sont pas appelés à accompagner des jeunes ni des enseignants au PFAE dans le cadre de leur fonction. Ils affirment cependant que l'intervention orthopédagogique pourrait venir en aide aux élèves et aux enseignants de ce parcours.

Ce que l'on retient

Nous observons un écart entre les réponses obtenues de la part des enseignants et celles obtenues de la part des orthopédagogues. En effet, les orthopédagogues affirment

qu'ils ne collaborent pas avec le PFAE, tandis que la moitié des enseignants qualifient la collaboration avec les services d'orthopédagogie d'insuffisante. Cela nous laisse croire que les enseignants pourraient avoir l'impression de travailler en collaboration avec ce type de service professionnel. Il serait intéressant d'investiguer davantage à savoir de quelle façon les enseignants provenant du PFAE collaborent avec les services d'orthopédagogie. Par exemple, est-ce une collaboration informelle (par politesse, pour répondre à leurs questions, par des discussions le midi, etc.)?

4.1.2 Rôle actuel de l'orthopédagogue au Parcours de formation axée sur l'emploi

Les résultats suivants présentent les rôles actuels des orthopédagogues auprès du PFAE selon la perception des répondants enseignants et des répondants orthopédagogues.

Tableau 2

Rôle actuel des orthopédagogues auprès des enseignants et des élèves du PFAE, selon les répondants

Répondants	Rôle-conseil auprès de l'enseignant (Guide, répondre aux questions, partage de dossiers)	Accompagnement auprès des élèves du PFAE	Participation au plan d'intervention	Aucune collaboration
Enseignant 1				√
Enseignant 2	√	√	√	
Enseignant 3	√			
Enseignant 4				√
Orthopédagogue 1				√
Orthopédagogue 2				√
Total	2	1	1	3

Les enseignants et les orthopédagogues ayant précédemment précisé qu'il n'y a aucune collaboration entre l'orthopédagogue et les enseignants du PFAE n'ont pas répondu à cette question. C'est pourquoi il est inscrit « aucune collaboration » pour certains répondants.

Les enseignants jugeant que la collaboration entre les services offert par l'orthopédagogue et le PFAE était insuffisante ont décrit, lors d'une question ouverte, de quelle façon ils travaillaient en collaboration avec les services d'orthopédagogie. Ces

enseignants ont mentionné que les orthopédagogues aidaient à titre de « *rôle-conseil* » l'enseignant, puisque l'orthopédagogue « *répond à nos questionnements* ». Selon ces répondants, malgré le fait que l'orthopédagogue ne suive pas les élèves en adaptation scolaire, il peut « *guider et informer les enseignants* » sur des moyens ou des techniques à utiliser pour aider certains élèves qui ont des troubles d'apprentissage. De plus, toujours selon ces enseignants, l'orthopédagogue peut parfois être « *présent au plan d'intervention* » et lors de certaines « *rencontres individuelles* ». Finalement, la plupart des enseignants mentionnent que « *certaines élèves gagneraient à avoir un suivi* » en orthopédagogie.

Ce que l'on retient

Quatre répondants sur six n'ont pas été en mesure de mentionner les rôles actuels de l'orthopédagogue à l'égard des PFAE puisqu'ils avaient déjà répondu qu'il n'y avait aucune collaboration entre ces services et les acteurs de ce parcours. Deux d'entre eux ont répondu que les orthopédagogues agissaient à titre de rôle-conseil pour les enseignants du PFAE. Nous supposons par ces réponses que les enseignants du PFAE demandent conseil aux orthopédagogues dans leur temps libre (midi, pauses) et qu'ils considèrent ce type d'intervention comme un rôle-conseil de la part des orthopédagogues. Il serait pertinent de demander aux enseignants d'élaborer sur ce qu'ils entendent par « rôle-conseil ».

4.1.3 Rôles souhaités entre les services offert par l'orthopédagogue et les enseignants du Parcours de formation axée sur l'emploi

Les résultats suivants présentent les rôles souhaités entre les orthopédagogues et les enseignants du PFAE, d'une part par les enseignants œuvrant au sein du PFAE, et d'autre part par les orthopédagogues.

Tableau 3

Rôles souhaités entre les services offert par l'orthopédagogue et les enseignants du PFAE, selon les enseignants et les orthopédagogues

Rôles souhaités à l'égard des services d'orthopédagogie au sein des PFAE	Enseignants	Orthopédagogues
Dépister, identifier et évaluer les difficultés et les troubles d'apprentissage scolaires dans le domaine du langage parlé et écrit.	✓	
Dépister, identifier et évaluer les difficultés et les troubles d'apprentissage scolaires dans le domaine du raisonnement logico-mathématique.	✓	
Dépister, identifier et évaluer les difficultés et les troubles d'apprentissage scolaires du développement psychomoteur.	✓	
Assister et conseiller l'enseignant dans ses interventions pédagogiques auprès des élèves manifestant des difficultés d'apprentissage.	✓	✓
Apprendre aux élèves en groupe à lire, à écrire et à raisonner au moyen de techniques de l'orthopédagogie.	✓	✓

Apprendre aux élèves individuellement à lire, à écrire et à raisonner au moyen de techniques de l'orthopédagogie.	√	√
Établir des programmes d'études adaptés aux besoins individuels des élèves.	√	√
Intervenir en milieu familial en les encadrant et en leur fournissant un support éducatif.		
Travailler en partenariat avec la communauté éducative.		

Vision des enseignants sur les rôles souhaités entre les services offert par l'orthopédagogue et les enseignants du Parcours de formation axée sur l'emploi

Selon les enseignants, le service d'orthopédagogie pourrait être utile pour les acteurs du PFAE pour diverses raisons. D'abord, il pourrait aider les enseignants à *«choisir du matériel adéquat et adapté pour les élèves des classes d'adaptation scolaire»*. Le service d'orthopédagogie pourrait participer à *« l'élaboration de matériel qui vise davantage les besoins des élèves qui sont dans le Parcours axée sur l'emploi avec des outils efficaces pouvant être utilisés et réinvestis dans la vie de tous les jours »*. Le service d'orthopédagogie pourrait également *« travailler en sous-groupe avec les élèves ayant des besoins plus particuliers dans les matières de base »*. L'orthopédagogue pourrait utiliser *« l'enseignement explicite »* à titre d'intervention auprès des élèves. Toujours selon les enseignants répondants, les orthopédagogues ont la compétence *« d'aider dans le suivi des évaluations »* et de *« pister »* les enseignants *« pour les interventions »*. Il serait également facilitant pour les enseignants des PFAE que les orthopédagogues

viennent « *observer* » dans les classes. Toutefois, un répondant a mentionné qu'« *il semble que les élèves inscrits dans le Parcours de formation axée sur l'emploi ont déjà reçu des services étant plus jeunes et ils ne sont plus considérés comme une clientèle prioritaire* ».

Vision des orthopédagogues sur les rôles souhaités entre les services offert par l'orthopédagogue et les enseignants du Parcours de formation axée sur l'emploi

Selon les orthopédagogues, les élèves issus du Parcours nécessiteraient des interventions orthopédagogiques « *dans le cadre de leurs cours disciplinaires (français, anglais et mathématiques)* ». Ces interventions pourraient être faites « *en faisant de la rééducation axée sur des réalités concrètes* » que vivent ces derniers. Selon les répondants, « *les élèves qui se retrouvent dans ce type de parcours présentent tous des difficultés persistantes d'apprentissage. Il serait donc important qu'ils aient accès à des mesures d'adaptation qui incluent l'utilisation des outils d'aide à la lecture et à l'écriture* ». Les orthopédagogues ayant répondu au questionnaire mentionnent qu'il pourrait être facilitant pour les élèves de travailler à partir d'activités planifiées par ceux-ci afin de « *développer l'acte réflexif sur les notions à apprendre* ».

Finalement, pour ce qui est de l'accompagnement avec les enseignants issus des PFAE, il pourrait être fait en « *discutant sur les différentes pratiques qui facilitent le développement de l'acte réflexif* » chez l'élève. Les orthopédagogues pourraient

collaborer à titre « *de rôle-conseil* » auprès des enseignants du PFAE « *du même ordre qu'auprès des enseignants des parcours réguliers* ».

Ce que l'on retient

Les enseignants du PFAE ainsi que les orthopédagogues s'entendent sur le fait que les services d'orthopédagogie pourraient jouer un rôle au sein de ce parcours. D'ailleurs, celui de rôle-conseil semble créer l'unanimité. Il serait intéressant d'enquêter davantage à savoir ce qui serait facilitant pour les enseignants et les élèves œuvrant dans ces parcours de formation à l'égard des services d'orthopédagogie.

4.2 Résultats des entrevues semi-dirigées

Les résultats des entrevues semi-dirigées sont présentés sous les mêmes rubriques que précédemment : la collaboration actuelle entre les orthopédagogues et les enseignants du PFAE, le rôle actuel de l'orthopédagogue au PFAE et le rôle souhaité de l'orthopédagogue au PFAE.

4.2.1 Collaboration actuelle entre l'orthopédagogue et les enseignants du Parcours de formation axée sur l'emploi

La figure 4 présente la vision des enseignants et de l'orthopédagogue (phase 2) par rapport à la collaboration actuelle entre l'orthopédagogue et les enseignants du PAFE. Ce même schéma présente également l'hypothèse de la divergence d'opinions vue dans le

questionnaire en ligne entre les orthopédagogues et les enseignants concernant cette collaboration.

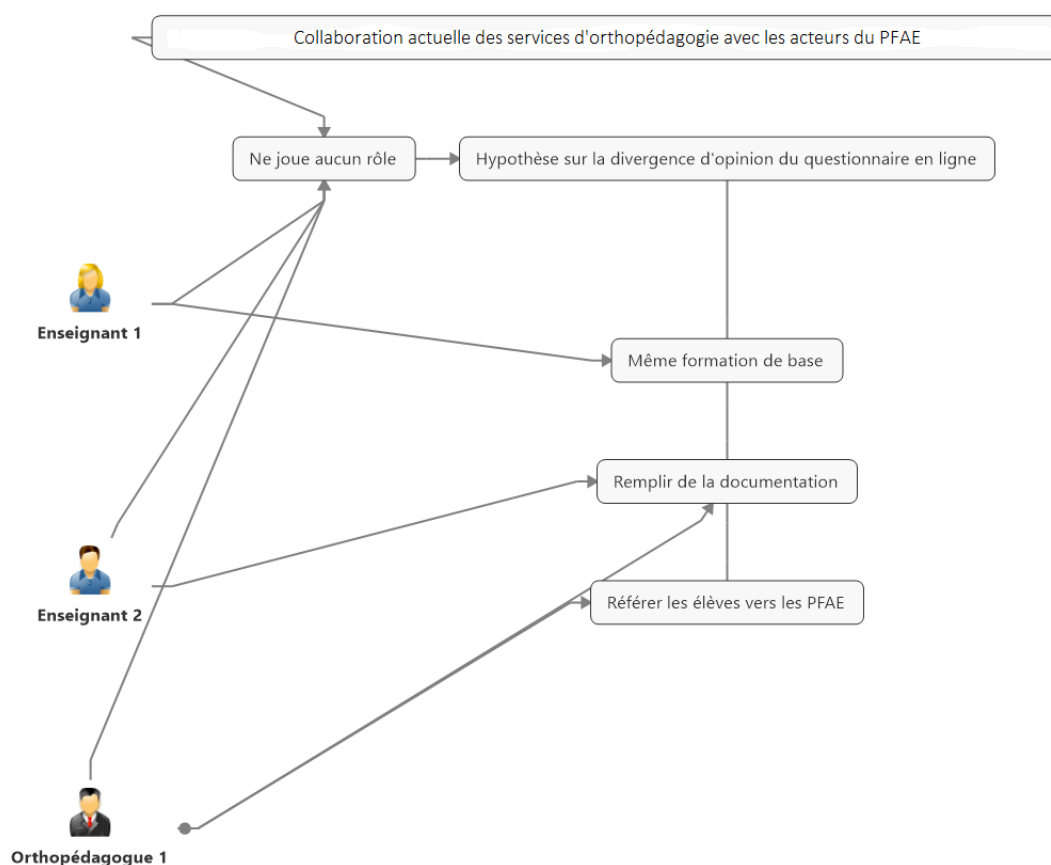


Figure 4. Collaboration actuelle de l'orthopédagogue et des enseignants du PFAE. Explications de la divergence d'opinions.

Bien que dans le questionnaire en ligne, certains répondants affirment qu'il existe une collaboration entre les services d'orthopédagogie et le PFAE, les propos recueillis lors des entretiens démontrent le contraire. En effet, tous s'entendent pour dire qu'il n'y a

aucune collaboration entre ces services et le PFAE. Les répondants justifient cette divergence d'opinion par le fait que certains pourraient interpréter une collaboration possible lorsque les orthopédagogues sont appelés à remplir de la documentation afin d'évaluer et de diriger certains élèves vers le PFAE.

De plus, les rôles et les tâches de l'orthopédagogue semblent ne pas être bien définis et bien compris par les enseignants. Cette incompréhension pourrait laisser place à l'interprétation suivante : les enseignants perçoivent un refus de travailler en collaboration avec le PFAE de la part des orthopédagogues. D'une part, les enseignants attribueraient ce refus à la surcharge des orthopédagogues dans les écoles. Étant conscients de la lourdeur de la tâche de ces derniers, les enseignants pensent que l'adaptation scolaire est perçue comme une clientèle moins prioritaire aux yeux des orthopédagogues que celle du cheminement régulier. Selon les enseignants, les élèves dans le PFAE *« sont rendus vieux. On dirait que les priorités sont ailleurs »*. Les directions *« essaient plus de se concentrer et c'est logique, sur le secondaire 1 -2. C'est ça les priorités. En FMSS, la réponse qu'on a tout le temps c'est qu'ils ont déjà des services particuliers en étant un groupe plus restreint. Donc, ils sont supposés déjà être en mesure d'aide »*. Les enseignants du PFAE semblent se retrouver seuls et sans soutien : *« Les enseignants au secondaire en adaptation scolaire par exemple, dans le Parcours de formation axée sur l'emploi, se trouvent démunis un peu face aux difficultés des élèves. Ils ont besoin d'aide. Ils aimeraient que les orthopédagogues viennent les aider »*. D'autre part, dans le cadre de cette étude, ces deux corps d'emploi *« ont la même formation »* de base, soit un baccalauréat en adaptation scolaire. Ainsi, l'orthopédagogue ne semble pas

voir en quoi il pourrait être pertinent d'intervenir auprès de cette clientèle puisque les enseignants auraient la même qualification pour travailler avec ces élèves : *« les orthopédagogues [...] sont débordés dans les écoles et ça ne fait pas partie de leur tâche parce qu'ils se disent, toi aussi tu as été formé de la même manière que moi. Alors, ça ne sert à rien que j'aie à intervenir auprès de tes élèves ».*

Ce que l'on retient

L'incompréhension des rôles joués par les orthopédagogues pourraient créer certaines tensions au sein des enseignants du PFAE. En effet, certains enseignants croient que ce sont les professionnels des services d'orthopédagogie qui ne veulent pas travailler en collaboration avec eux et les élèves. De plus, certains enseignants pensent également que les services d'orthopédagogie perçoivent les élèves provenant du PFAE comme une clientèle moins importante que la clientèle régulière. Ainsi, il est possible de croire qu'il peut en résulter un sentiment d'isolement chez les enseignants du PFAE qui se sentent non supportés par les orthopédagogues.

D'autre part, les orthopédagogues quant à eux, ne semblent pas être au courant de cette situation puisque le PFAE ne fait tout simplement pas partie de leur tâche de travail. Pour cette raison, il serait pertinent de clarifier les rôles de l'orthopédagogue dans les écoles et préciser si oui ou non la clientèle du PFAE est un élément à inclure dans leur tâche. Cette clarification permettrait aux enseignants du PFAE de lever l'ambiguïté envers

les services offert par l'orthopédagogue puisqu'un travail de collaboration avec les enseignants du PFAE ne semble pas faire partie des rôles de l'orthopédagogue.

4.2.2 Rôles actuels des orthopédagogues au Parcours de formation axée sur l'emploi

La figure 5 présente les résultats obtenus par entrevue semi-dirigée concernant les rôles actuels des orthopédagogues au sein du PFAE. Par le fait même, ce schéma explique ce que les participants entendent par rôle-conseil.

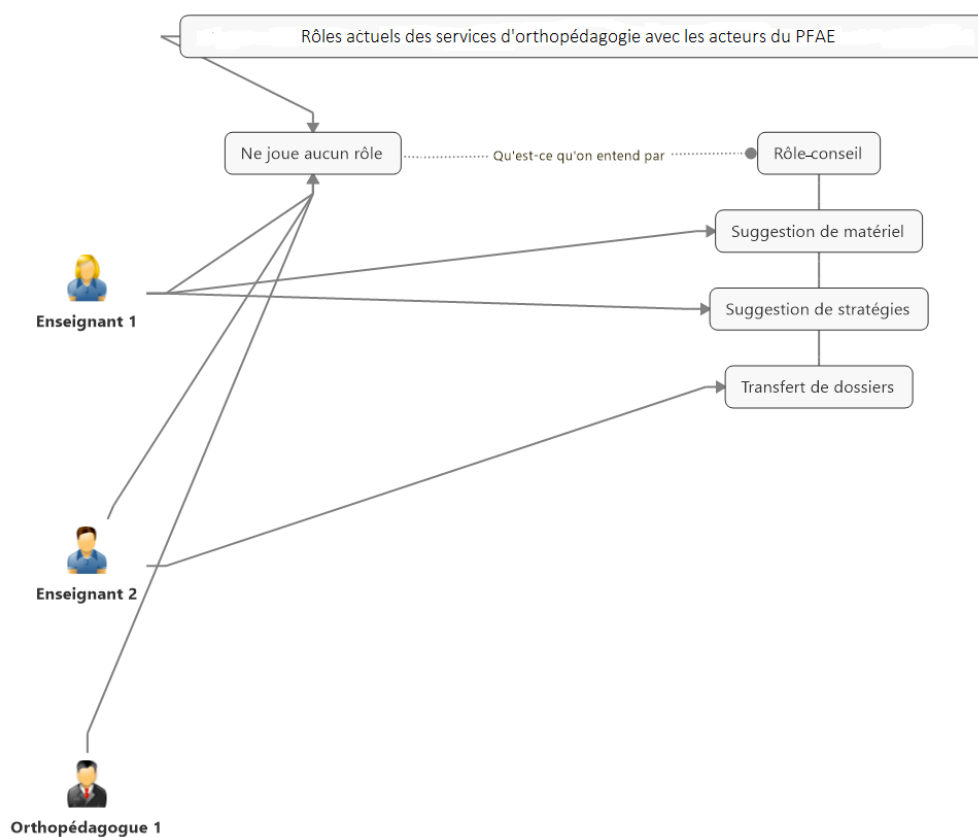


Figure 5. Rôles actuels des orthopédagogues dans le PFAE.

Les répondants affirment majoritairement que les orthopédagogues ne jouent aucun rôle actuel avec les enseignants du PFAE. Toutefois, si certains enseignants du PFAE semblent attribuer un tel rôle aux services offert par l'orthopédagogue, les répondants attestent que ce serait celui de « *rôle-conseil* ». Le transfert de dossier en début d'année, les suggestions de matériel et de stratégies faites entre deux cours ou sur l'heure

du midi feraient selon eux partie du rôle-conseil possiblement attribuable : « *C'est au début de l'année, admettons, ils viennent nous dire un peu les problématiques des élèves, ceux qui utilisent des portables, quels matériels on peut utiliser avec eux* ». Les répondants entendent par rôle-conseil le fait d'outiller l'enseignant. Toujours selon ces derniers, à titre de rôle-conseil, les orthopédagogues devraient « *conseiller l'enseignant* », lui proposer « *du matériel, des stratégies et trucs pour rendre leur enseignement plus explicite* ».

Ce que l'on retient

Bien que l'orthopédagogue mentionne ne jouer aucun rôle auprès des enseignants et des élèves du PFAE, certains enseignants semblent percevoir celui de rôle-conseil. Un conseil demandé dans un corridor ou sur l'heure du diner dans le salon du personnel semble être interprété par les enseignants comme un rôle-conseil. Est-ce le cas? Du point de vue des orthopédagogues, ce type de conseil ne fait pas partie des rôles qui leur sont dévolus. Il pourrait s'agir ici d'une situation de bon vouloir envers leurs collègues. En effet, ces interventions ne s'immiscent pas dans celui du rôle-conseil. Ainsi, nous constatons que les rôles joués par les orthopédagogues sont mal interprétés. Il semble nécessaire de mieux les définir afin d'améliorer la collaboration entre tous les intervenants.

4.2.3 Rôles souhaités entre les orthopédagogues et les enseignants du Parcours de formation axée sur l'emploi

Selon la vision des enseignants et des orthopédagogues participant à l'entrevue semi-dirigée, la figure 6 présente les rôles souhaités entre les services offert par l'orthopédagogue et les enseignants du PFAE. Les rôles relevés par les participants ont été classés selon trois catégories : le rôle-conseil auprès des enseignants, l'intervention en classe et les interventions hors classe. Des pistes de suggestions ont été proposées par les participants et ont été classées selon les catégories précédentes.

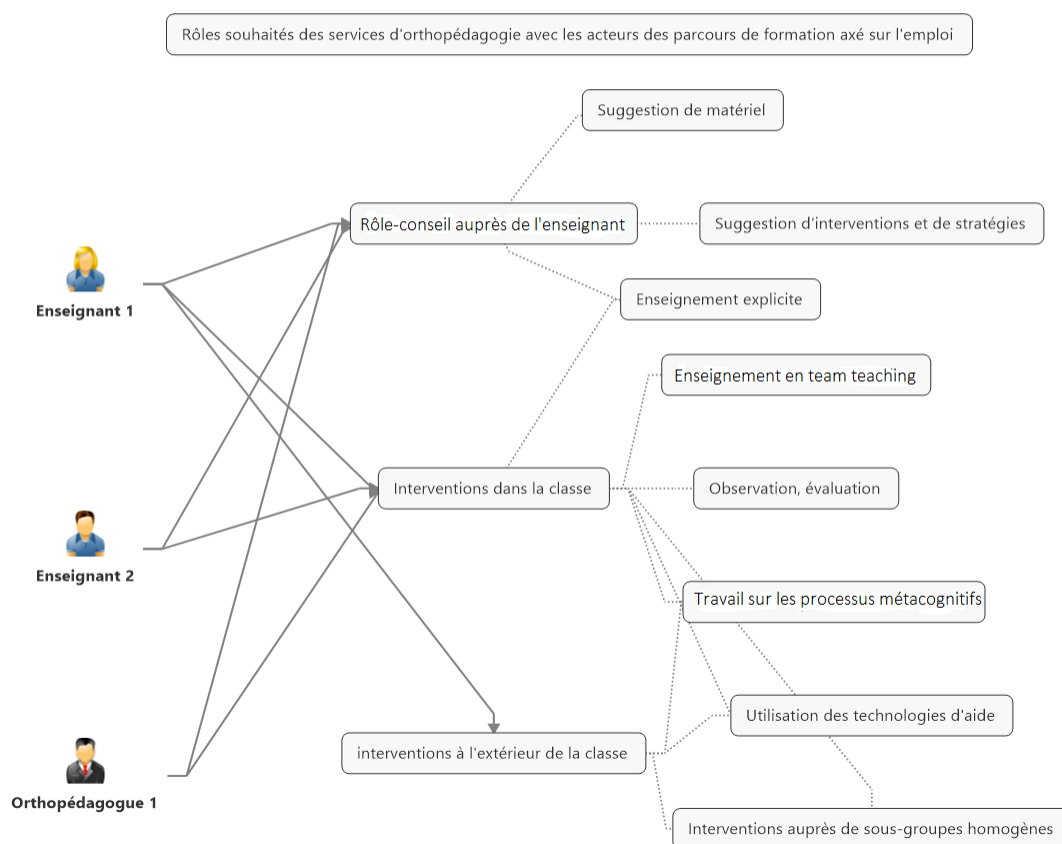


Figure 6. Rôles souhaités de l'orthopédagogue au PFAE, selon les répondants.

Les répondants affirment que les services d'orthopédagogie ne collaborent pas avec les enseignants et les élèves du PFAE. Toutefois, la majorité s'entendent pour dire qu'ils souhaiteraient que les orthopédagogues jouent un rôle auprès des acteurs de ce programme. Selon les répondants, les orthopédagogues pourraient idéalement « *enseigner comment utiliser efficacement les outils d'aide technologiques* ». Ils pourraient également aider afin d'enseigner certaines stratégies telles que des « *stratégies de lecture* » ou des

stratégies de « *résolution de problèmes* », par exemple, par le biais de « *mini-capsules* ». Il serait intéressant également que les orthopédagogues travaillent en collaboration avec les élèves du PFAE sur les « *processus métacognitifs* ». Des « *interventions en classe* », soit en « *sous-groupe, en grand groupe* » ou à l'aide de la formule « *team-teaching* », pourraient être facilitant pour les élèves du PFAE. Enfin, des « *explications plus approfondies* » pourraient parfois « *être faites dans les classes* » afin de soutenir les enseignants et les élèves au PFAE.

Ce que l'on retient

Tous les répondants affirment qu'il n'y a aucune collaboration entre les orthopédagogues et les enseignants du PFAE. Toutefois, selon ces derniers, il serait bénéfique pour cette voie de formation d'user des services d'orthopédagogie : « *Quand tu leur apportes de l'aide, bien ça devient facilitant pour eux* ». Les enseignants souhaitent avoir davantage d'aide, entre autres pour gérer les outils d'aide technologiques. Les propos de ce participant soutiennent le fait que les acteurs du PFAE peuvent être démunis et sans ressource :

Dans le fond, on n'a pas tant de support. Ils nous disent qu'il y a des portables et qu'on doit numériser les documents. Honnêtement, je suis pourri en informatique. Je ne sais pas trop comment leurs choses fonctionnent. Personne ne me l'a montré puis je n'ai pas le temps de l'apprendre par moi-même.

Que ce soit pour venir en aide avec les outils d'aide technologiques, proposer du matériel pédagogique ou travailler sur certaines stratégies en classe ou hors classe, les acteurs du PFAE gagneraient à travailler en collaboration avec les orthopédagogues. Bien que les élèves du PFAE aient des difficultés persistantes d'apprentissage et que leur voie de formation soit déjà considérée comme un service en soi, *« être dans la classe avec eux ou en sous-groupe avec un objectif très précis. Je pense que c'est transportable de ce que l'on peut vivre au régulier dans des activités très ponctuelles, selon les besoins »*.

4.3 Interprétation des orthopédagogues

L'orthopédagogie est une profession en développement. La diversification des milieux de pratique de même que les nombreux besoins des élèves en difficulté sont des réalités dont ces professionnels doivent tenir compte. Cette profession doit s'appuyer sur un cadre clair et précis pour assurer une action professionnelle efficace auprès des élèves en difficulté.

Bien que les compétences professionnelles en orthopédagogie soient recensées dans un référentiel de compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogie (ADOQ, 2018), les résultats de cette étude exploratoire permettent d'observer des opinions partagées concernant les rôles de l'orthopédagogue, d'une part par les orthopédagogues, et d'autre part par les enseignants du PFAE. Les orthopédagogues affirment ne pas travailler en collaboration avec le PFAE, tandis que certains enseignants du PFAE indiquent recevoir de l'aide sous forme de rôle-conseil. Il convient de mieux

clarifier les rôles des orthopédagogues. De plus, comme discuté plus haut, les résultats de cette étude exploratoire démontrent qu'une majorité des participants affirment que les orthopédagogues ne collaborent pas avec le PFAE, mais qu'il pourrait être avantageux de travailler avec ces services professionnels. Considérant que l'orthopédagogie œuvre auprès des clientèles vulnérables, un questionnement concernant l'attribution des services au sein des écoles est ainsi soulevé. Comment se fait-il que les enseignants et les élèves du PFAE soient souvent négligés et collaborent très rarement avec les services d'orthopédagogie? Quelles sont les raisons pour lesquelles le PFAE est souvent délaissé?

Nous supposons que les enseignants et les élèves tireraient des bénéfices d'une telle collaboration. D'ailleurs, voici quelques suggestions de rôles que pourrait jouer l'orthopédagogue dans le PFAE afin de bonifier l'offre de service.

4.4 Discussion des résultats

Les résultats obtenus dans cette recherche ont permis de faire ressortir trois constats. Le premier constat révèle qu'aucune collaboration formelle existe entre l'orthopédagogue et les enseignants du PFAE dans la commission scolaire investiguée. Bien qu'une collaboration informelle soit présente entre les enseignants du PFAE et les orthopédagogues, celle-ci ne fait pas partie du mandat attribué à ces derniers. Ce constat a également été soulevé par une étude menée par Fréchette et Rousseau (2015), qui mentionne que le service d'orthopédagogie n'est pas disponible pour tous les élèves d'une école, alors que ce service semble plutôt destiné aux élèves des programmes réguliers.

Selon notre étude, il est possible de croire que le fait d'étudier au PFAE semble rendre l'accessibilité des services complémentaires plus difficile. Les travaux de Fréchette et Rousseau (2015) ainsi que ceux de Rousseau, Samson et Ouellet (2012) vont dans le même sens. Pourtant, les élèves qui fréquentent le PFAE sont des élèves qui ont de très grandes difficultés. Ils gagneraient donc à bénéficier de services complémentaires comme l'orthopédagogie. D'ailleurs, la LIP et le PFEQ mentionnent que tous les élèves ont droit à leurs différences et de recevoir l'aide nécessaire à leurs apprentissages. Le Conseil supérieur de l'éducation (1998) signale que l'accès aux services complémentaires, notamment l'orthopédagogie, compose une condition nécessaire au respect de l'égalité des chances pour les EHDA. Quant à lui, le MEQ (2002) affirme que les services complémentaires sont reconnus comme étant essentiels à l'établissement d'un climat scolaire stimulant et dynamique. D'après la logique de ces lignes directrices ministérielles ainsi que nos observations, il apparaît plus que questionnable de limiter l'accès à l'orthopédagogie aux élèves inscrits au PFAE puisque ces jeunes sont reconnus pour leurs difficultés importantes en matière d'apprentissage. Ainsi, la collaboration entre les services complémentaires, l'orthopédagogie et les enseignants du PFAE serait nécessaire pour favoriser l'apprentissage menant à la réussite des élèves. Le Comité-conseil sur les programmes d'études (2008), à la suite de l'analyse des programmes du PFAE, estime également que la collaboration entre le personnel enseignant et le personnel des services complémentaires est indispensable pour « offrir des services d'aide et de soutien, de vie scolaire ainsi que de promotion et de prévention » (p. 11).

Le second constat dressé lors de cette recherche traite du rôle actuel de l'orthopédagogue au PFAE. De ce constat, il ressort que certains participants perçoivent les échanges informels par les orthopédagogues comme relevant d'un rôle-conseil. Il est vrai que conseiller et informer les enseignants et les élèves sont des compétences spécifiques qui font partie du référentiel de compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue établi par l'ADOQ (2018). Cependant, les orthopédagogues interrogés ne jouent aucun rôle explicite au sein du PFAE. Selon certaines études (Goupil *et al.*, 1994; Lombardi et Woodrum, 1999), il semble que les directions d'école jouent un rôle clé dans les services offerts aux élèves en difficulté d'apprentissage. Les directions d'école seraient des intervenants importants dans la détermination des besoins de l'enfant ainsi que dans l'attribution des ressources (Goupil *et al.*, 1994). Cela amène à penser que les modalités de services offerts aux élèves sont en partie tributaires de cet état de fait. Il pourrait être intéressant d'investiguer davantage à savoir qui décide de l'attribution des services et quelles sont les raisons qui motivent ces choix.

Le troisième constat de notre étude révèle que les participants affirment unanimement qu'il serait bénéfique pour les enseignants et les élèves du PFAE d'obtenir les services d'un orthopédagogue. Une recherche de Fréchette et Rousseau (2016) appuie ce constat en témoignant que la contribution des services complémentaires est reconnue comme nécessaire pour le bien-être des élèves en difficulté, pour le soutien apporté à l'organisation et à la présentation des activités d'enseignement. D'ailleurs, Rousseau *et al.* (2012) confirment que les enseignants au PFAE estiment que la présence de

professionnels, notamment l'orthopédagogue, est importante afin de pallier les manques de connaissances et de compétences pour répondre adéquatement aux besoins des élèves qui leur sont confiés. Ainsi, le soutien de l'orthopédagogue est souhaité par les acteurs du PFAE et apprécié lorsque disponible. Les participants à notre étude ont précisé qu'ils souhaiteraient voir inclure d'une façon plus formelle le rôle joué par les orthopédagogues au PFAE. Pour les participants le rôle joué par le service d'orthopédagogie et le PFAE est indissociable. Les propositions apportées par les participants s'insèrent toutes dans le référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec (ADOQ, 2018). Par exemple, la suggestion de conseiller l'enseignant, lui proposer du matériel et des stratégies efficaces s'insère dans le domaine 3 « collaboration-coopération » du référentiel de compétences (ADOQ, 2018). Ainsi, il est possible de camper les rôles souhaités des orthopédagogues proposés par les participants avec le référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec élaboré par l'ADOQ.

Nous supposons que les enseignants et les élèves tireraient des bénéfices d'une telle collaboration. D'ailleurs, voici quelques suggestions de rôles que pourrait jouer l'orthopédagogue dans les PFAE afin de bonifier l'offre de service.

4.5 Principales recommandations pour une offre de service orthopédagogique au PFAE

Le référentiel de compétence en orthopédagogie (ADOQ, 2018) repose sur quatre domaines. L'évaluation-intervention, le professionnalisme-éthique, la collaboration-coopération et la communication-gestion. Les recommandations qui suivent ont été faites à l'aide de ce document de référence et selon les réponses des participants à la recherche.

Tableau 4

Principales recommandations pour une offre de service orthopédagogique au PFAE en lien avec les domaines présentés dans le référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec (ADOQ, 2018)

Domaine 1 : Évaluation-intervention

« [L]'orthopédagogue évalue et intervient auprès de l'apprenant en lecture, en écriture ou en mathématiques, de même qu'au regard des processus et des stratégies qui soutiennent ses apprentissages » (ADOQ, 2018, p. 13). Au PFAE, l'orthopédagogue pourrait :

- Mettre en œuvre une démarche d'évaluation orthopédagogique adaptée à la situation de l'apprenant (ADOQ, 2018). Par exemple, en observant l'élève en classe.

- Choisir, modifier, élaborer et mettre en œuvre des interventions orthopédagogiques ciblées visant le développement, l'actualisation et la consolidation des apprentissages (ADOQ, 2018). L'orthopédagogue pourrait intervenir en lecture, en écriture, en mathématique, au niveau des stratégies d'autorégulation et au niveau de la réflexion métacognitive. Ces interventions devraient être faites en faisant des liens avec la réalité du milieu du PFAE.
- Soutenir les élèves dans l'utilisation des modalités d'aide mises en œuvre (ADOQ, 2018). Par exemple, les orthopédagogues peuvent apporter un appui en ce qui concerne les aides technologiques mises en place pour les élèves.

Domaine 2 : Professionnalisme-éthique

« L'orthopédagogue fait preuve de professionnalisme et d'éthique envers les apprenants et tous les acteurs concernés » (ADOQ, 2018, p. 15). Même en travaillant auprès du PFAE, l'orthopédagogue devrait faire preuve de professionnalisme et d'éthique. L'orthopédagogue nécessite de :

- Communiquer dans le respect des personnes avec le personnel enseignant, l'élève et ses parents.

Domaine 3 : Collaboration- coopération

« Par sa collaboration et sa coopération avec les acteurs concernés, l'orthopédagogue contribue, dans un effort coordonné avec le milieu, aux modalités appropriées visant la réussite » (ADOQ, 2018, p. 16). Au PFAE, l'orthopédagogue devrait :

- Collaborer avec les enseignants et proposer des activités d'enseignement-apprentissage adaptées aux besoins de l'apprenant.
- Collaborer avec les enseignants afin de soutenir la mise en œuvre de pratiques pédagogiques différenciées en contexte classe et celle d'autres mesures d'aide (mini-capsules sur un sujet précis, aide avec les outils technologiques).

Domaine 4 : Communication-gestion

« L'orthopédagogue collecte, utilise, communique des données pour guider et contribuer à l'organisation et à la gestion efficaces des services pertinents et cohérents d'aide aux apprenants et de soutien aux acteurs concernés » (ADOQ, 2018, p. 17). Au PFAE, l'orthopédagogue pourrait :

- Communiquer, conseiller et informer efficacement l'apprenant et les acteurs concernés (ADOQ, 2018). Par exemple, l'orthopédagogue pourrait communiquer des informations importantes aux enseignants sur les services que l'élève a déjà reçus.
- Contribuer à la continuité des services (ADOQ, 2018).

Les recommandations énumérées ci-dessus permettraient de bonifier l'offre de service orthopédagogique au sein du PFAE. Elles sont en lien direct avec les rôles de

l'orthopédagogue. Grâce à elles, les acteurs du PFAE pourraient se sentir mieux soutenus et mieux outillés pour faire face aux nombreux défis qui émergent de ce parcours.

4.6 Les limites de l'étude

Les résultats obtenus dans le cadre de cet essai ne sont pas généralisables en raison du petit nombre de participants. De plus, il s'agit du portrait d'une seule commission scolaire au Québec. Ainsi, nous ne pouvons prétendre que ce portrait est représentatif de l'ensemble des commissions scolaires du Québec. Pour ces raisons, cette limite ouvre la porte à une recherche de plus grande envergure sur la question du rôle des services complémentaires au PFAE. Les résultats obtenus et leur adéquation avec d'autres travaux réalisés au PFAE témoigne qu'il serait judicieux de s'y intéresser davantage.

CHAPITRE V : LA CONCLUSION

Le PFAE est une voie de scolarisation offerte pour des jeunes qui, malgré le soutien qui leur a été apporté, ont eu et continuent d'avoir des difficultés scolaires importantes. Les enseignants issus de ce parcours se sentent souvent démunis face aux difficultés marquées des élèves, au manque de ressources et de matériel pédagogique adaptés pour ces derniers ainsi qu'au manque d'outils face à l'utilisation de nouvelles stratégies. Afin de soutenir les élèves en difficulté et les enseignants œuvrant auprès d'eux, les directions d'école et les membres des services éducatifs sont les acteurs déterminants des besoins de ces enfants et des ressources attribuées. De ces ressources, l'adaptation scolaire est considérée comme un service offert pour les élèves. Toutefois, les enseignants du PFAE éprouvent le besoin d'être supportés et conseillés face aux nombreuses difficultés d'apprentissage rencontrées, et avoir davantage accès au service d'orthopédagogie.

L'objectif de cet essai portait sur les rôles de l'orthopédagogues auprès des enseignants et des élèves au PFAE à l'égard des besoins de soutien ceux-ci. Nous voulions d'abord délimiter le rôle que pourrait jouer l'orthopédagogue en soutien aux enseignants qui œuvrent au PFAE. Par la suite, il convenait de délimiter le rôle que pourrait avoir l'orthopédagogue en soutien à l'apprentissage des élèves inscrits au PFAE. Selon les résultats obtenus, nous voulions proposer des pistes afin de bonifier l'offre de service orthopédagogique au PFAE.

Le devis de recherche se décline sous la forme d'une étude exploratoire de type descriptive qualitative.

Les résultats ont permis de faire ressortir trois constats. Premièrement, la collaboration entre les services d'orthopédagogie et les enseignants du PFAE est inexistante dans la commission scolaire investiguée. Deuxièmement, bien que certains participants mentionnent avoir reçu des conseils informels par les orthopédagogues, ces derniers ne jouent aucun rôle explicite au sein du PFAE. Troisièmement, de façon unanime, les participants affirment qu'il serait bénéfique pour les enseignants et les élèves du PFAE d'obtenir des services d'orthopédagogie, principalement sous forme de collaboration et de coopération.

À la lumière des résultats obtenus, il s'avère judicieux de bonifier l'offre de service orthopédagogique dans le PFAE. Pour ce faire, les orthopédagogues devraient « planifier, concevoir et mettre en œuvre des interventions orthopédagogiques » (ADOQ, 2018. p.14), « identifier et instaurer des modalités et des conditions favorables à la réussite » (ADOQ, 2018. p.16) des élèves inscrits au PFAE, « collaborer à la recherche de solutions » (ADOQ, 2018. p. 16), « soutenir les acteurs concernés et impliqués » (ADOQ, 2018. p. 16) auprès de ces élèves, et « conseiller et informer » (ADOQ, 2018. p. 16), les acteurs travaillant au sein du PFAE afin d'optimiser les apprentissages.

RÉFÉRENCES

- Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec. (2015). *Référentiel de compétences pour une maîtrise professionnelle en orthopédagogie*. Repéré à http://www.adoq.ca/sites/default/files/referentiel_ortho-m16.pdf
- Association des orthopédagogues du Québec. (2013). *Qu'est-ce qu'un orthopédagogue?* Repéré à <http://www.ladoq.ca/orthopédagogie>
- Association des orthopédagogues du Québec. (2018). *Le référentiel des compétences professionnelles liées à l'exercice de l'orthopédagogue au Québec*. Québec.
- Bergeron, L., Vienneau, R. et Rousseau, N. (2014). Essai de synthèse sur les modalités de gestion pédagogique de la diversité chez les élèves. *Enfance en difficulté*, 3, 47-76.
- Boudreau, C. (2012). L'enseignant en adaptation scolaire et l'orthopédagogue, ce qui distingue l'un de l'autre. *Vie pédagogique*, 160. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2101109>
- Bréchon, P. (2011). *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.
- Caron, J. (2008). *Différencier au quotidien : cadre d'expérimentation avec points de repère et outils-support*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Comité-conseil sur les programmes d'études. (2008). *Enseignement secondaire, deuxième cycle : Chapitre 5 et programmes d'études du Parcours de formation axée sur l'emploi*. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur l'approbation du programme de formation de l'École québécoise. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1998). *Les services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider*. Avis à la ministre de l'Éducation. Québec : Gouvernement du Québec.
- Curonici, C. Joliat, F. et McCulloch, P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école, un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Fréchette, S. et Rousseau, N. (2016). Les services éducatifs complémentaires mobilisés au Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) : perceptions des principaux acteurs. *Enfance en difficulté*, 4, 27-52.
- Gauthier, B. et Bourgeois, I. (2016). *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (6^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gillig, J.-M. (2006). *L'aide aux enfants en difficulté à l'école. Problématique, démarche, outils*. Paris, France : Dunod.
- Goupil, G., Comeau, M. et Michaud, P. (1994). Étude descriptive et exploratoire sur les services offerts aux élèves en difficulté d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 645-656
- Guay, M.-H., Legault, G. et Germain, C. (2006). Pour tenir compte de chacun : la différenciation pédagogique. *Vie pédagogique*, 141, 1-4.
- Hume, K. (2009). *Pour une pédagogie différenciée au secondaire* (Adapté par C. Kazadi). Montréal : Édition du renouveau pédagogique Inc.
- Janosz, M., Bélanger, J., Dagenais, C., Bowen, J., Abrami, P., Cartier, S. et Turcotte, L. (2012). Accroître la réussite scolaire en milieux défavorisés : résultats de l'évaluation de la stratégie québécoise d'intervention Agir autrement. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 56, 203-212
- Laplane, L. (2012). Historique de l'orthopédagogie au Québec. *Vie pédagogique*, 160. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2101109>
- Legendre, R. (2005) *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin éditeur.
- Lombardi, T. et Woodrum, D. (1999). *Inclusion: a worthy challenge for parents, teachers, psychologists and administrators*. Dans S. I. Pfeiffer et L. A. Reddy (dir.), *Inclusion practices with special needs students. Theory, research and application* (p. 171-192). Binghamton, NY: The Haworth Press, Inc
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle, parcours de formation axée sur l'emploi*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation et de l'enseignement supérieur. (2019). *Loi sur l'instruction publique* Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *Cadre de référence pour l'organisation des services complémentaires*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : Gouvernement du Québec
- Office des professions du Québec. (2014). *La situation des orthopédagogues au Québec*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Systeme_professionnel/PL_21/2014_Rapport_orthopedagogues.pdf
- Paugam, S. (2012). *L'enquête sociologique*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Rousseau, N. (2009). *Enjeux et défis associés à la qualification : la quête d'un premier diplôme d'études secondaires*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N., Samson, G. et Ouellet, S. (2012). *Étude longitudinale portant sur les pratiques efficaces en matière de mise en œuvre du Parcours de formation axée sur l'emploi (2009-PE-130810)*. [Rapport de recherche]. Trois-Rivières : QISAQ, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Tardif, M. et Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif : une perspective nord-américaine*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Theis, L., Giguère, A., Martin, V. et Myre Bisailon, J. (2009). Quand les élèves en difficulté d'apprentissage s'intègrent à la classe. Des pratiques novatrices. *Vie pédagogique*, 150.
- Trépanier, N. (2005). *L'intégration scolaire des élèves en difficulté : une typologie de modèles de service* (2^e éd.). Montréal : Éditions nouvelles

- Vultur, M. (2011). Pratiques d'entreprise, stratégies d'insertion professionnelle et nouvelles configurations du marché du travail des jeunes. *Perspectives internationales sur le travail des jeunes*, 109-128.
- Wong, B. (2004). *Learning about learning disabilities* (3^e éd.). Burnaby, British Columbia: Faculty of Education Simon Fraser University, Elsevier Academic Press.

ANNEXES

Annexe 1- Questionnaire en ligne

L'orthopédagogie au Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE) : Perspective des enseignants et des orthopédagogues

Q1 Quelle est votre tâche professionnelle actuelle?

- Orthopédagogue
- Enseignant

Q2 Dans le cadre de votre tâche, vous êtes:

(Question filtrée, réponse à choix multiples, uniquement pour les enseignants)

- Enseignant à temps plein qui œuvre au Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE)
- Enseignant à temps partiel qui œuvre au PFAE
- Enseignant suppléant qui œuvre au PFAE
- Enseignant qui ne travaille pas au PFAE

Q3 Comment qualifieriez-vous la collaboration entre les services d'orthopédagogie et les acteurs du PFAE dans votre école?

(Question filtrée, réponse à choix multiples, uniquement pour les enseignants)

- Inexistante
- Insuffisante
- Adéquate
- Très satisfaisante

Q4 Au meilleur de votre connaissance, décrivez brièvement de quelle façon le service d'orthopédagogie collabore avec les acteurs du PFAE. (Question filtrée, à développement, uniquement pour les enseignants)

Q5 Au meilleur de votre connaissance, évaluez le nombre d'heures par semaine où le service d'orthopédagogie travaille dans votre école en collaboration avec le PFAE.

(Question filtrée, réponse à choix multiples, uniquement pour les enseignants)

- Ne travaille pas du tout avec le PFAE
- Travaille moins de 1 heure par semaine avec le PFAE
- Travaille entre 1 et 5 heures par semaine avec le PFAE

- Travaille entre 5 et 10 heures par semaine avec le PFAE
- Travaille entre 10 et 15 heures par semaine avec le PFAE
- Travaille entre 15 et 20 heures par semaine avec le PFAE
- Travaille plus de 20 heures par semaine avec le PFAE

Q6 Selon vous, de quelle façon le service d'orthopédagogie pourrait être aidant pour les acteurs du PFAE? (Question filtrée, à développement, uniquement pour les enseignants)

Q7 Dans le cadre de votre tâche, vous êtes:

(Question filtrée, réponse à choix multiples, uniquement pour les orthopédagogues)

- Orthopédagogue à temps plein
- Orthopédagogue à temps partiel

Q8 Dans votre profession d'orthopédagogue, êtes-vous appelé à accompagner des jeunes au Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE)?

(Question filtrée, réponse à choix multiples, uniquement pour les orthopédagogues)

- Oui
- Non

Q9 Décrivez la nature des interventions faites en classe au PFAE et le temps consacré à chacune. (Question filtrée, réponse à développement, uniquement pour les orthopédagogues)

Q10 Décrivez la nature des interventions en individuel auprès d'élèves issus du PFAE et le temps consacré à chacune. (Question filtrée, réponse à développement, uniquement pour les orthopédagogues)

Q11 Décrivez la nature des interventions en sous-groupe issues du PFAE et le temps consacré à chacune. (Question filtrée, réponse à développement, uniquement pour les orthopédagogues)

Q12 Croyez-vous que l'intervention orthopédagogique pourrait venir en aide aux élèves du PFAE? (Question filtrée, réponse à choix multiples, uniquement pour les orthopédagogues)

- Oui
- Non

Q13 Expliquez en quoi et comment l'intervention orthopédagogique pourrait venir en aide aux élèves du PFAE. (Question filtrée, réponse à développement, uniquement pour les orthopédagogues)

Q14 Expliquez brièvement pourquoi l'intervention orthopédagogique ne pourrait pas venir en aide aux élèves du PFAE. (Question filtrée, réponse à développement, uniquement pour les orthopédagogues)

Q15 Dans votre profession d'orthopédagogue, êtes-vous appelé à accompagner des enseignants au PFAE? (Question filtrée, réponse à choix multiples, uniquement pour les orthopédagogues)

- Oui
- Non

Q16 Décrivez la nature des interventions auprès des enseignants du PFAE et le temps consacré à chacune des interventions. (Question filtrée, réponse à développement, uniquement pour les orthopédagogues)

Q17 Croyez-vous que l'intervention orthopédagogique pourrait venir en aide aux enseignants du PFAE? (Question filtrée, réponse à choix multiples, uniquement pour les orthopédagogues)

- Oui
- Non

Q18 Expliquez en quoi et comment l'intervention orthopédagogique pourrait venir en aide aux enseignants du PFAE. (Question filtrée, réponse à développement, uniquement pour les orthopédagogues)

Q19 Expliquez brièvement pourquoi l'intervention orthopédagogique ne pourrait pas venir en aide aux enseignants du PFAE. (Question filtrée, réponse à développement, uniquement pour les orthopédagogues)

Q20 Si vous êtes intéressé à ce qu'on communique avec vous afin de vous rencontrer individuellement et de discuter davantage sur l'orthopédagogie au PFAE, laissez-nous vos coordonnées. (Réponse à développement, pour tous)

Annexe 2- Canevas d'entrevue individuelle

Nous nous rencontrons, aujourd'hui, pour donner suite au questionnaire en ligne que tu avais rempli. Ce questionnaire portait sur les rôles actuels et possibles que pourraient jouer les orthopédagogues dans les parcours de formation axée sur l'emploi. L'entrevue durera environ une quinzaine de minutes. Pour donner suite au questionnaire en ligne rempli précédemment, j'ai regroupé les résultats selon 3 grandes catégories. Je vais approfondir avec toi certains aspects de ces catégories-là.

- Avant tout, j'aimerais que tu me rappelles ta tâche professionnelle cette année.
- Depuis combien de temps exerces-tu ce métier ou ces fonctions?

Dans la première catégorie que j'ai formée – **la collaboration actuelle des services d'orthopédagogie et les acteurs du PFAE** –, on observe un écart entre les réponses des enseignants et des orthopédagogues.

Les orthopédagogues affirment ne pas être appelés à collaborer avec le PFAE, tandis que les enseignants qualifient la collaboration entre les services d'orthopédagogie et les acteurs de ce Parcours d'insuffisante.

- Comment expliquez-vous cette divergence d'opinion?
- Pouvez-vous donner un exemple?

II- Dans la deuxième catégorie – **le rôle actuel des services d’orthopédagogie au PFAE** :

A) Certains ont répondu que les orthopédagogues agissaient à titre de rôle-conseil pour les enseignants du PFAE.

- Pouvez-vous expliquer ce qui est entendu par rôle-conseil?
- Comment?
- Pourquoi?
- Pouvez-vous donner un exemple?

B) D’autres ont répondu que les orthopédagogues intervenaient auprès des élèves du PFAE.

- Pouvez-vous expliquer comment les orthopédagogues interviennent auprès des élèves des PFAE?
- Pouvez-vous donner un exemple?

III – La troisième catégorie – **le rôle souhaité des services d’orthopédagogie au PFAE**

– nous amène à parler du rôle souhaité de l’orthopédagogie au sein du PFAE. Tous les répondants étaient d’accord qu’il serait facilitant pour les acteurs du PFAE de travailler en collaboration avec les services d’orthopédagogie.

A) En quoi cela serait-il facilitant pour les enseignants?

- Qu'attendriez-vous de l'orthopédagogue pour le PFAE envers les enseignants?
- Quelles pourraient être les tâches des orthopédagogues envers les enseignants?
- Donnez des exemples.

B) En quoi cela serait-il facilitant pour les élèves?

- Qu'attendriez-vous de l'orthopédagogue pour le PFAE envers les élèves?
- Quelles pourraient être les tâches des orthopédagogues envers les élèves?
- Donnez des exemples.

Mot de conclusion.

Merci d'avoir participé à mon projet. Cela m'a permis d'approfondir vos pensées. Avez-vous des questions ou commentaires ou interventions supplémentaires à apporter?